



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**POR UMA PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS MULTIMODAIS: A ESCRITA  
CRIATIVA BASEADA EM GÊNEROS**

**MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR**

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA**

**2019**

**MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR**

**POR UMA PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS MULTIMODAIS: A ESCRITA  
CRIATIVA BASEADA EM GÊNEROS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras-  
Inglês, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB),  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciatura em Letras-Inglês. Orientadora: Profa.  
Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida.

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA**

**2019**

**MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR**

**POR UMA PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS MULTIMODAIS: A ESCRITA  
CRIATIVA BASEADA EM GÊNEROS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras-  
Inglês, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB),  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciatura em Letras-Inglês. Orientadora: Profa.  
Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida.

**APROVADO EM:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida – Orientadora DLEM/UFPB**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann – Membro DLEM/UFPB**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa – Membro DLEM/UFPB**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Carolina Gomes da Silva – Membro Suplente DLEM/UFPB**

*Por cada dia, por cada vez que eu me refaço. Pelo aconchego de um abraço, uma palavra de carinho. Por cada sonho que se tornou realidade, por me mostrar cada verdade. Por estar sempre em meu caminho. Por tanta luz, por tanto amor. Tantas alegrias. Eu te agradeço, Senhor. Por tanta força, por cada passo que eu dou. Por minha família, eu te agradeço, Senhor.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me conhece intimamente e está sempre me surpreendendo. E a quem peço todas as noites para me guiar pelos melhores caminhos.

Aos meus pais Massilon e Magda, por não terem desgrudado de mim um segundo sequer nessas quase três décadas de estudos ininterruptos.

Ao meu irmão Madson, que seguiu meus passos e por todo o seu apoio silencioso.

A Leandro, meu eterno companheiro, que me ajudou amorosamente a realizar esse sonho.

À minha cadelinha Serena, por sempre vir conferir se eu estou estudando.

À família Moreira e, por que não, à família Barbosa, por sempre acreditarem em meu potencial.

A tio Luciano e a tia Lourdinha, por terem me dado a oportunidade de o inglês fazer parte do meu dia a dia.

Aos amigos que conto nos dedos da mão direita, e que sempre me apoiam.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING).

À minha orientadora Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida, a quem devo toda a minha autonomia e meu desenvolvimento intelectual como pesquisador.

Aos meus colegas de graduação e de pós-graduação (que são inúmeros), bem como a todos do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM), pelo apoio e carinho.

À Profa. Dra. Bagnólia Araújo Costa, por ter me dado competência profissional e ter sido exemplo de professor, o qual me espelho até hoje.

À Profa. Dra. Elaine Espíndola Baldissera, por nossos santos terem batido e pela amizade.

Às Profa. Msc. Jailine Mayara Souza de Farias, Profa. Msc. Barthyra Cabral Vieira de Andrade, Profa. Dra. Bárbara Cabral Ferreira, Profa. Dra. Andrea Burity Dialectaquiz, Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva e Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann, pelas oportunidades acadêmicas que me proporcionaram.

Às Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann e Profa. Dra. Carolina Gomes da Silva, e ao Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa por terem gentilmente aceitado fazer parte da banca avaliadora.

Ao todos os alunos-Júnior espalhados por este mundo afora.

## RESUMO

A pedagogia dos portfólios ilustra a produção sistemática e não aleatória de trabalhos desenvolvido por diversos profissionais e compilados para uma apreciação avaliativa por um público-alvo. Esta pedagogia pode ser utilizada efetivamente por professores e alunos como prática avaliativa e reflexiva que evidenciam o progresso e a aprendizagem dos alunos, proporcionando motivação e autorrealização. Os portfólios podem apresentar diferentes aplicabilidades e extensões. Dentre elas, temos os portfólios de escrita, com uma pedagogia desenvolvida para a prática e produção escritas no ambiente escolar ou acadêmico, obedecendo a processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita, que se interligam com uma abordagem humanista e com a pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012). Esta interligação demonstra que os alunos, ao produzirem textos a partir de gêneros, não fazem suas construções desprovidas de significação social. O trabalho com gêneros promove a utilização de diversas linguagens através de atividades que visam à produção de significados. Os alunos fazem suas escolhas semióticas dentro de um sistema de possibilidades a fim de construir de significados comunicativos em um contexto por meio da união de diferentes modalidades, resultando na multimodalidade. O caráter multimodal da produção textual designa uma extensão dos portfólios de escrita que evidencia o caráter criativo, autônomo e livre para a construção de textos multimodais, sem que a escrita seja deixada de lado. A esta extensão damos o nome de portfólios multimodais de escrita, em que textos são produzidos pela união de diversos modos semióticos através de procedimentos coesivos (VAN LEEUWEN, 2005), com uma compilação final em um portfólio multimodal. O uso destas ferramentas multimodais de escrita foi realizado, através de uma abordagem humanista e baseada em gêneros, por um grupo de alunos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante o período letivo 2018.2. Estes alunos construíram textos multimodais durante um certo período de tempo e as suas produções foram utilizadas como base de análise para este trabalho, verificando como se deu a construção multimodal dos portfólios através de atividades durante todo o processo, e como os recursos multimodais utilizados pelos alunos foram organizados coesivamente para a produção de significados. A produção de textos multimodais reverbera a escrita criativa para a expressão dos significados construídos pelos alunos, mostrando a capacidade interativa com diferentes modos semióticos. A pedagogia dos portfólios multimodais de escrita promove momentos de reflexão e de autorrealização frente às escolhas realizadas para a produção dos textos.

Palavras-chave: portfólio; multimodalidade; escrita; gênero; coesão.

## **ABSTRACT**

Portfolio pedagogy illustrates the systematic and non-random work produced by various professionals and compiled for an evaluative appraisal by a target audience. Teachers and students can effectively use this pedagogy as an evaluative and reflexive practice that evidences students' progress and learning, providing motivation and self-realization. Portfolios can have different applicabilities and extensions. Among them, we have the portfolios of writing, with a pedagogy developed for the practice and production written in the school or academic environment, obeying processes of prewriting, writing and post-writing, which interconnect with a humanistic approach and pedagogy of genres (ROSE, MARTIN, 2012). This interconnection demonstrates that students, when producing texts from genres, do not make their constructions devoid of social significance. The work with genres promotes the use of several languages through activities that aim at the production of meanings. Students make their semiotic choices within a system of possibilities in order to construct communicative meanings in a context through the union of different modalities, resulting in multimodality. The multimodal character of the textual production designates an extension of the writing portfolios that shows the creative, autonomous and free character for the construction of multimodal texts, without the writing being left aside. To this extent we call multimodal writing portfolios, where texts are produced by the union of several semiotic modes through cohesive procedures (VAN LEEUWEN, 2005), with a final compilation in a multimodal portfolio. The use of these multimodal writing tools was carried out, through a humanistic and gender-based approach, by a group of students from the English-language course of the Federal University of Paraíba (UFPB) during the 2018.2 school year. These students constructed multimodal texts for a certain period of time and their productions were used as the basis of analysis for this work, verifying how the multimodal construction of the portfolios occurred through activities throughout the process, and how the multimodal resources used by the students were organized cohesively for the production of meanings. The production of multimodal texts reverberates the creative writing for the expression of the meanings built by the students, showing the interactive capacity with different semiotic modes. The pedagogy of multimodal writing portfolios promotes moments of reflection and self-realization regarding the choices made for the production of texts.

**Keywords:** portfolio; multimodality; writing; genre; cohesion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processos orientados da prática escrita .....	38
Figura 2: Tomadas de decisão na implementação humanista no processo de pré-escrita	43
Figura 3: Mediação do professor nas atividades do processo de pré-escrita .....	44
Figura 4: Trabalho linguístico no processo de pré-escrita .....	45
Figura 5: Procedimentos realizados no processo de pós-escrita .....	49
Figura 6: Apresentação oral com exposição dos portfólios de escrita .....	49
Figura 7: Ciclo de Ensino e Aprendizagem .....	53
Figura 8: Núcleo de uma atividade de aprendizagem .....	55
Figura 9: Os cinco elementos que compõem uma atividade de aprendizagem .....	56
Figura 10: Textos produzidos pelos alunos participantes da experiência deste trabalho a partir da utilização de diferentes recursos multimodais .....	64
Figura 11: Capas de portfólios multimodais de escrita .....	65
Figura 12: Tipos de coesão presente nos textos multimodais .....	66
Figura 13: Atividades multimodais mediadas pela professora a partir de uma apresentação de slides .....	74
Figura 14: Gêneros trabalhados durante o período de atividades dos portfólios de escrita.....	75
Figura 15: Textos escritos à mão, digitado e com uso de recursos multimodais, como imagens e figuras .....	76
Figura 16: O <i>marking system</i> .....	77
Figura 17: Utilização do <i>marking system</i> na correção dos textos .....	77
Figura 18: Feedback motivador ao término de todas as correções dos textos .....	78
Figura 19: Apresentação dos portfólios multimodais de escrita produzidos pelos alunos .....	79
Figura 20: Esboço da união entre a abordagem humanista, a pedagogia de gêneros e a pedagogia dos portfólios de escrita que foram utilizadas nesta experiência .....	79
Figura 21: Texto produzido em formato de cartão postal .....	81
Figura 22: Texto apresentado em forma de carta e como uma postagem do Instagram	81
Figura 23: Formato tradicional dos portfólios de escrita .....	82
Figura 24: Ressemiotização do formato tradicional do portfólio .....	82



Figura 25: Tamanhos e tipos diferentes de fontes, bem como imagens e desenhos apresentando destaque visual no espaço semiótico .....	84
Figura 26: Cor de plano de fundo e contornos que geram aspecto envelhecido à folha de papel .....	85
Figura 27: Composição espacial por horizontalidade em texto multimodal .....	86
Figura 28: Disposição das fotos dos alunos no topo do espaço semiótico nos textos sobre biografia .....	87
Figura 29: Introdução com o texto verbal no centro e o texto não verbal nas margens	88
Figura 30: Relação de elaboração por especificação através de ilustração .....	89
Figura 31: Relação de elaboração por especificação através de ancoragem .....	90
Figura 32: Relação de extensão por similaridade .....	91
Figura 33: Relação de extensão por similaridade entre os elementos da capa do portfólio e os textos compilados .....	91
Figura 34: Coesão do tipo extensão por complemento .....	92

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Visão geral da ligação viso-verbal .....	70
--	----

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS – SITUANDO O LEITOR .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO REFERÊNCIAS PARA A PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS .....</b>	<b>14</b>
1.1. Definindo o portfólio e a sua pedagogia .....	14
1.2. O portfólio como instrumento de avaliação e reflexão .....	18
1.3. Os tipos de portfólio e suas extensões .....	22
<b>CAPÍTULO 2 – PORTFÓLIOS DE ESCRITA: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA HUMANISTA PARA A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>26</b>
2.1. Características e implementação da pedagogia dos portfólios de escrita .....	26
2.2. Motivação, autorrealização e práticas humanistas na pedagogia dos portfólios de escrita .....	32
2.3. O processo de escrita de textos em inglês como língua estrangeira .....	35
2.4. Atividades humanistas de pré-escrita, escrita e pós-escrita no desenvolvimento de portfólios de escrita .....	40
<b>CAPÍTULO 3 - PEDAGOGIA DE GÊNERO, MULTIMODALIDADE E COESÃO SOCIOSSEMIÓTICA: A PRODUÇÃO DE PORTFÓLIOS MULTIMODAIS DE ESCRITA .....</b>	<b>50</b>
3.1. Pedagogia de gêneros e sua inserção na pedagogia dos portfólios de escrita .....	51
3.2. Semiótica Social e multimodalidade .....	58
3.3. Multimodalidade nos portfólios de escrita e coesão sociossemiótica .....	61
3.3.1. Ritmo e composição .....	66
3.3.2. Conexão de informações e diálogo .....	68
<b>CAPÍTULO 4 – TECENDO ANÁLISES BASEADAS NA EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS MULTIMODAIS DE ESCRITA .....</b>	<b>71</b>
4.1. Descrevendo, analisando e discutindo a experiência de pesquisa .....	71
4.2. Criatividade e multimodalidade: analisando as produções no portfólio multimodal de escrita .....	80
4.2.1. Coesão por composição .....	83
4.2.2. Coesão por conexão de informações .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>

<b>ANEXO 1: TERMO DE CONSETIMENTO PARA A ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS .....</b>	<b>100</b>
---	------------

## **PALAVRAS INICIAIS – SITUANDO O LEITOR**

O uso de portfólios permeia a ilustração de trabalhos construídos durante um período de tempo a fim de que sejam analisados e avaliados por um público-alvo. Esse processo denota uma apreciação que busca promover uma divulgação sistemática, não-aleatória e organizada de produções desenvolvidas por diferentes profissionais, como fotógrafos, desenhistas, designers, profissionais da área da educação e estudantes. Estes profissionais constroem seus portfólios a partir de métodos e estratégias próprios, selecionando os trabalhos e refletindo sobre o que é produzido e avaliado.

Trabalhar com portfólios demonstra que estas ferramentas possuem um leque de aplicabilidades, o que faz com que os portfólios sejam definidos como uma coleção de trabalhos realizados por profissionais em um certo período de tempo visando a evidenciar as suas produções para uma avaliação. O caráter avaliativo dos portfólios permite que eles sejam transgredidos de forma efetiva para a utilização por professores e alunos como ferramentas que evidenciam a aprendizagem e o progresso através da reflexão. Por este motivo, neste trabalho, chamamos a atenção para uma pedagogia dos portfólios, que se objetiva a dar voz ao aluno com foco no processo de produção, e não apenas no produto finalizado.

A pedagogia dos portfólios demonstra que eles podem apresentar diferentes extensões provenientes de seus usos específicos. Uma dessas extensões são os portfólios de escrita, que também apresentam uma pedagogia a qual é voltada para a prática da escrita de textos em ambientes escolares e acadêmicos obedecendo a processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita, fundamentais para a efetividade do uso deste portfólio. A pedagogia dos portfólios de escrita possui estreita ligação com uma abordagem humanista, promovendo uma prática reflexiva, autoavaliativa e que conduz o aluno à autorrealização. Isso se dá através de uma mudança comportamental do professor para tornar o ambiente de sala de aula mais acolhedor para fins de aprendizagem.

Para uma implementação de uma pedagogia de portfólios de escrita, a aplicação de atividades baseadas em uma pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012) demonstra que os textos produzidos pelos alunos não são desprovidos de significados sociais. A compilação sistemática de textos em um portfólio, aliada a uma prática humanista de atividades baseadas em gêneros, propicia a continuidade do processo de escrita, em um vaivém contínuo e repetitivo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens e avaliando o progresso da escrita do aluno.

Os gêneros reverberam a utilização de diferentes linguagens a fim de produzir significados. Em uma produção textual escrita, o aluno escolhe e seleciona os signos para a produção de mensagens com fins comunicativos. Isso reverbera as possibilidades semióticas funcionais, em que os elementos do sistema linguístico produzem significados comunicativos em um contexto, ilustrando os conceitos provenientes da Semiótica Social (VAN LEEUWEN, 2005). Estes significados são produzidos pela união de diferentes modalidades, resultando na multimodalidade. Dessa forma, a construção de textos mescla a linguagem verbal com a linguagem não verbal, culminando em textos multimodais.

Nesse sentido, a pedagogia dos portfólios de escrita pode designar uma extensão denominada portfólios multimodais de escrita, em que o aluno é livre para construir seus textos multimodais com o uso de diferentes modos semióticos, sem deixar a escrita em um segundo plano. Estes portfólios multimodais de escrita são o objeto de análise deste trabalho, evidenciando o princípio da criatividade que leva à autonomia dos alunos. Os textos produzidos pelos alunos e compilados nestes portfólios multimodais aliam a escrita ao uso de imagens, cores, leiautes, etc., através de procedimentos de coesão de textos multimodais (VAN LEEUWEN, 2005), que torna desafiadora a prática processual do portfólio, contribuindo para a reflexão, a motivação e a autorrealização dos alunos.

Toda esta base teórica é discutida mais amplamente nos três primeiros capítulos deste trabalho, levando ao quarto capítulo em que trarei a descrição de uma experiência com a pedagogia dos portfólios multimodais de escrita no ambiente acadêmico realizada com alunos de duas turmas do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante o semestre 2018.2. Esta experiência visou à produção de textos e de portfólios multimodais pelos alunos através de uma abordagem humanística baseada em gêneros. Os textos multimodais produzidos pelos alunos serão a base de análise deste trabalho pela utilização dos pressupostos teóricos relativos à coesão multimodal (VAN LEEUWEN, 2005). Também haverá a discussão de como se deu a integração dos recursos multimodais pelos alunos participantes da experiência para a construção de sentidos em suas produções multimodais compiladas em um portfólio multimodal de escrita.

Por fim, apresentarei as considerações finais deste trabalho, revisitando pontos discutidos no decurso do trabalho, bem como me posicionando acerca da relevância do tema aqui descrito, desenvolvido e analisado, refletindo como esta produção contribuiu para a minha formação como professor e pesquisador que procuro ser. Desejo a você, leitor, uma boa e apreciativa leitura deste trabalho, e que ele possa contribuir para a produção científica e para novas possibilidades educacionais na formação docente.

## **CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO REFERÊNCIAS PARA A PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS**

Este capítulo tem como objetivo principal definir o portfólio e a sua pedagogia através de um referencial teórico que elucide as principais características que compõem a produção do portfólio em ambientes escolares e acadêmicos. Também procuro mostrar como esta pedagogia busca dar voz aos alunos, proporcionando momentos de reflexão em uma prática avaliativa. O portfólio, sobremaneira, traz em sua essência a avaliação formativa, que contribui para a formação de alunos reflexivos e autoavaliativos, com fins na aprendizagem através de parâmetros de ordem cognitiva, construtivista e interacionista.

Assim, inicialmente, proponho uma definição do portfólio como um todo, com vistas ao seu uso com os alunos e com o professor. Em seguida, demonstro como se procedem os processos de avaliação e reflexão, ferramentas importantes e principais na pedagogia dos portfólios. E, por fim, descrevo os tipos de portfólios e suas extensões de uso no ambiente escolar, acadêmico e profissional, baseando-se nas escolhas feitas e planejadas pelos profissionais que farão uso destas ferramentas.

### **1.1. Definindo o portfólio e a sua pedagogia**

A ideia de mostrar conteúdos produzidos por profissionais no âmbito das artes e do conhecimento revela a essência da compilação sistemática dos melhores trabalhos desenvolvidos em um determinado período de tempo. Estes trabalhos, não especificamente, podem ser desenvolvidos por uma diversidade de especialistas: os desenhistas, os arquitetos, os fotógrafos, os designers de interiores e de modas, os estilistas, os profissionais da educação e demais áreas do conhecimento, os estudantes. Todos eles, sem sombra de dúvidas, procuram apresentar as melhores amostras de seus trabalhos para que ocorra a apreciação avaliativa pelos seus públicos-alvos.

Na intenção da compreensão de todo o processo de produção de um determinado trabalho, existe a necessidade da observação apreciativa da performance daqueles profissionais a qual é construída pelo desenvolvimento e oferecimento de sugestões e feedbacks em uma via de mão dupla. Estas ações buscam encorajar a continuidade do processo a fim de promover a divulgação não aleatória dos trabalhos produzidos. Faz-se

importante que haja a seleção e a reflexão sobre as produções, verificando como todo o processo foi realizado até que se chegue ao produto final, passível de apresentação e avaliação.

Neste sentido, para a realização de um processo que visa à observação e à análise realizadas por um público, pode-se considerar o uso de portfólios, os quais permeiam a organização dos trabalhos desenvolvidos em um período de tempo sendo compilados em uma coleção sistemática e não arbitrária. Isso corrobora para a exibição e demonstração do processo produtivo através de uma criação única. Cada profissional utiliza diferentes métodos na construção de seus portfólios, e os critérios utilizados por eles ilustram como é feita a seleção dos trabalhos, evidenciando uma autoavaliação cuidadosa, reflexiva e crítica que envolve estratégias para demonstrar a qualidade da produção.

Derivada do latim, a palavra portfólio aglutina o verbo *portare*, que significa “carregar”, e o substantivo *foglio*, relativo a “folhas de papel” (SHARP, 1997), demonstrando que ele pode conter todo e qualquer trabalho que tenha relação imediata com o papel<sup>1</sup>: desenhos, fotografias, folders, textos escritos etc., abrangendo diversas áreas profissionais. Além da palavra portfólio, temos ainda, em língua portuguesa, os termos porta-fólio e *portfolio* sem o acento agudo (VILLAS BOAS, 2014). E, graças ao uso e avanço das novas tecnologias da informação, tem-se, também, os *webfolios* (ALVES, 2006; MIRANDA, 2011), produzidos nos aparelhos digitais tais como tablets, laptops e computadores, conectados ou não à internet, podendo guardar uma memória de atividades gravadas em áudio e vídeo.

Percebe-se, com isso, que os portfólios podem apresentar diferentes modos de uso com semelhantes aplicabilidades e finalidades. Tendo isso em vista, pode-se definir o portfólio, de uma forma geral, como uma coleção proposital de trabalhos realizados por um profissional em um determinado período de tempo com finalidade de evidenciar e mostrar todas as suas produções para que haja uma avaliação por um público-alvo. Yancey (1992) assevera que os portfólios apresentam três características comuns. Primeiramente, eles são longitudinais em sua natureza, o que demonstra que podem abarcar diversas áreas profissionais e do conhecimento. Em seguida, os portfólios são diversificados em termos de conteúdo, podendo ser utilizados para o trabalho de diferentes tópicos e temas. E, por fim, os portfólios quase sempre apresentam uma

---

<sup>1</sup> Os portfolios também podem conter cartões, materiais publicitários, leiautes, artes-finais e provas, além de arquivos eletrônicos salvos em dispositivos como CDs, pendrive etc., a depender do interesse do produtor do portfólio.



perspectiva de trabalho colaborativo tanto pela parceria quanto pela composição. Todas estas características reforçam um processo avaliativo por meio de critérios e de diferentes perspectivas nos mais distintos meios profissionais.

Este processo avaliativo amplia e consolida a performance dos portfólios para os patamares docente e discente, permitindo a sua utilização em ambientes escolares e acadêmicos<sup>2</sup>. Assim, uma vez inseridos como modo de avaliação dos alunos, eles são ferramentas utilizadas para a avaliação formativa e a percepção progressiva e evolutiva da aprendizagem do aluno. Isso corrobora para que os portfólios não sejam apenas uma simples coleção avaliativa, mas um instrumento sistemático que promove a coleta, a seleção e a reflexão do que é produzido, organizando evidências de aprendizagem e culminando na compilação final de todos os trabalhos desenvolvidos durante um período estabelecido de tempo<sup>3</sup>.

Tomados como uma criação particular de cada aluno, os portfólios potencializam a reflexão sobre os trabalhos progressivamente realizados. Isto proporciona aos alunos a análise contínua das atividades já desenvolvidas e em desenvolvimento, levando em conta o conhecimento prévio, aquilo que já aprenderam e o que ainda não aprenderam, os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho e seus próprios critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2014). Tais características oportunizam os registros dos alunos, que tomam seus portfólios como objetos pessoais. Esta ação se dá através da vinculação de reflexões acerca do que foi desenvolvido para a formulação de ideias e de produtos que serão avaliados após um determinado período de tempo.

Alvarenga; Araújo (2006) consideram que o portfólio tem a capacidade de demonstrar a performance de cada aluno com base em produções realizadas em um cenário real, exigindo que os professores utilizem de estratégias e habilidades para que o aluno reflita sobre o que está sendo explorado. Todos estes aspectos colaboram para que o processo de elaboração e consolidação dos portfólios seja realizado adequadamente. Partindo desse pressuposto, cada portfólio traz, em sua essência, a identidade do aluno, reafirmando saberes que incitem o aprendizado (ou o não aprendizado), refletindo-se nas

---

<sup>2</sup> Danielson; Abruptin (1997) revelam que o portfólio não é uma invenção recente, e que este conceito já existe há bastante tempo em muitos outros campos fora da sala de aula. Entretanto, com finalidades educativas, os autores afirmam que os portfólios são um fenômeno em que o seu potencial tem sido gradativamente explorado e, como ferramentas de avaliação, têm sido utilizados desde meados da década de 1990.

<sup>3</sup> Alguns autores salientam que apenas as melhores produções devem ser colocadas no portfólio. Porém, a partir da definição dos três tipos de portfólios existentes, que aparecerá mais à frente, esta concepção pode ser questionada. Trabalharei no sentido de que o portfólio reúne todas as produções realizadas em um determinado período de tempo.

habilidades que foram adquiridas durante o processo e nas competências desenvolvidas por cada aluno.

Frente ao que já foi exposto, a pedagogia dos portfólios busca dar voz<sup>4</sup> aos alunos que, através de seus professores e pelo estabelecimento de critérios, refletem sobre o produto desenvolvido e sobre todo o processo através da autoavaliação crítica e sistemática. Nesse sentido, Villas Boas (2014) e Miranda (2011) demonstram que o trabalho com portfólios:

- beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, aqueles que gostam ou não gostam de trabalhar em grupo;
- declara as identidades de cada aluno que são vistos como sujeitos com disposição a aprender;
- ilustra a experiência de sua construção como um processo que também leva em conta as experiências vividas pelos alunos fora do ambiente escolar, levando à responsabilidade pela execução da construção do portfólio;
- acaba por se tornar uma atividade agradável, com destaque ao uso da criatividade pelos alunos, motivando-os.

Utilizar a pedagogia dos portfólios na sala de aula promove um diálogo entre os professores e os alunos, permitindo que ambos sejam mais do que instrutores e receptores de conhecimento. Por essa razão, o trabalho com portfólios pode ser realizado em diferentes níveis de conhecimento a partir de um trabalho motivacional com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, integrando-o ao currículo escolar como forma de avaliação formativa dos alunos. E, por seu caráter avaliativo, a pedagogia do portfólio não tem foco apenas no produto acabado, mas em todo o processo realizado em um determinado período de tempo, sendo, de acordo com Sharp (1997), um subproduto de uma meta educacional e que não deve ser utilizado como um fim em si mesmo.

---

<sup>4</sup> Dar voz aos alunos reverbera as trocas de experiências na sala de aula. A performance realizada pelos alunos quando há a utilização da pedagogia dos portfólios tem base em suas experiências pessoais vivenciadas no convívio social e da realidade que os cercam, acarretando em um processo completo e sistemático de avaliação e reflexão. Assim, o aluno é o centro desta pedagogia, e suas produções demonstram suas próprias perspectivas de vida.

## 1.2. O portfólio como instrumento de avaliação e reflexão

Os processos avaliativos escolares e acadêmicos apresentam costumes tradicionais que, em diversas ocasiões, tomam provas e seminários como únicos instrumentos de avaliação. Utilizada de forma alternativa, porém com mesmo potencial avaliativo das práticas convencionais, o uso de portfólios em busca inteirar o trabalho pedagógico que dê ao aluno voz em suas realizações.

Com o uso da pedagogia dos portfólios, não se trata de substituir provas e seminários pelo portfólio, mas o que se busca é dar uma maior abrangência nas possibilidades avaliativas, e a pedagogia implantada pelo uso de portfólios se compromete com a formação de cidadãos que sejam capazes de tomar decisões (VILLAS BOAS, 2014). E, por gerarem a promoção de autonomia participativa, criativa e reflexiva dos alunos, o acompanhamento contínuo realizado pelo professor reforça uma organização do trabalho pedagógico.

Em tempos onde se privilegiam a aprendizagem colaborativa, a autonomia do aluno, os processos de autoavaliação, as atividades criativas e a parceria aluno-professor, entre outros elementos no processo de aprender, não é de se estranhar que, cada vez mais, os professores usem um instrumento de avaliação denominado Portfólio (VILARINHO et al, 2017, p. 322).

Os portfólios são empregados primariamente com o propósito de avaliação (SHARP, 1997). Pode-se extrapolar esse entendimento e trazer à tona a perspectiva da realização de uma avaliação formativa. Este tipo de avaliação realça uma proposta múltipla que inclui a avaliação no processo de aprendizagem. Para que haja a sua implementação nos contextos escolares e acadêmicos, é necessário que ela se materialize a partir dos diferentes contextos vividos pelos professores e pelos alunos, com função na regulação das aprendizagens. Para que estas ações ocorram, os professores devem estimular a participação dos autores do processo por meio da utilização de procedimentos que incluam atividades contextualizadas para o desenvolvimento de competências e para o trabalho em grupo como forma de relação interpessoal entre alunos e professor. Como prática de avaliação formativa, a pedagogia dos portfólios tem base em parâmetros cognitivos, construtivistas e interacionistas, permeando um conjunto de atividades significativas.

Nesse sentido, Villa Boas (2014) reflete que a avaliação realizada por meio de portfólios deixa de ser unilateral e classificatória. A utilização dos portfólios como forma de avaliação formativa demonstra a capacidade deste modelo em gerar novas possibilidades que estão comprometidas com a formação cidadã dos alunos, tornando-os capazes de pensar e de tomar decisões. Miranda (2011) revela que as práticas educativas que visam apenas a trazer a avaliação como um procedimento de classificação só geram a produção de desigualdades. O trabalho com portfólios como instrumentos de avaliação desfaz essa concepção e traz como proposta a promoção de aprendizagens, em que os alunos tomam parte do processo e constroem autonomia, que é tido como ponto de chegada nessa pedagogia.

O portfólio é tomado como uma construção única dos alunos, que, através de sua produção, inclui alunos e professores em uma perspectiva de equidade, onde o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, o avaliador e o examinador, e o aluno deixa de ser o absorvedor de conhecimento, o avaliado. Por esse motivo, a pedagogia dos portfólios concentra o seu foco avaliativo em todo o processo, e não apenas no produto acabado. Isso demonstra que esta pedagogia se preocupa com a aprendizagem dos alunos, potencializando a formação de sujeitos reflexivos.

No trabalho com portfólios, os modos de avaliação utilizados pelos professores são variáveis e dependem das especificidades do processo de aprendizagem dos alunos durante um período estimado de tempo. Sharp (1997) define alguns aspectos estruturais de avaliação realizadas pela utilização da pedagogia dos portfólios. Primeiramente, alguns professores podem utilizar os portfólios como meio de revisão que ocorre pelo menos uma vez, geralmente ao término do período avaliativo proposto. Alguns outros professores fazem revisões também no meio do período de avaliação, enquanto alguns avaliam todos os itens selecionados ao longo do período. Já há professores que simplesmente realizam a avaliação com base em qualquer critério que tenham definido. E, por fim, existem professores que usam esta ferramenta para avaliação do aluno através de avaliação por pares – com participação de outros alunos – e da autoavaliação.

As possibilidades de uso do portfólio acarretam em processos que reforcem a construção do conhecimento, a autonomia, a reflexão e uso da criatividade, bem como a autoavaliação e a parceria entre os participantes desta pedagogia, isto é, alunos e professor. O portfólio alimenta questões relacionadas a dar voz aos alunos, que participam ativamente no processo de aprendizagem, por mais que a pedagogia do portfólio seja uma técnica de avaliação. Desta forma, pode-se afirmar que

[...] falar de portfólio requer que se fale da avaliação formativa e do contexto educativo que ela cria e, também, que dela resulta. Nesse sentido, o portfólio não é considerado um simples instrumento de avaliação, usado em determinados momentos, mas um procedimento que pode extrapolar sua função avaliativa inicial, consolidando-o como eixo norteador do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2014, p. 177).

No sentido de ser uma pedagogia voltada para a avaliação e que colabora com o trabalho pedagógico, o uso de portfólios também tem um outro fator cuja relevância é imprescindível em todo o processo: a reflexão. Alvarenga; Araújo (2006) discorrem que “[...] uma das maiores vantagens oferecidas pelo uso do portfólio, e sem a qual ele não faria sentido, é o desenvolvimento do pensamento reflexivo” (p. 139). No entendimento de que o portfólio, no ambiente escolar e acadêmico, é uma coleção sistemática de trabalhos realizados pelos alunos que são reunidos em um produto final após um determinado período de tempo com finalidade avaliativa, a reflexão proporciona ao aluno a capacidade analítica de debater os assuntos propostos pelo professor. Com isso, existe a promoção de melhorias nos processos comunicativos, havendo tomada de consciência e o questionamento por parte dos alunos.

Miranda (2011) pontua que o processo de reflexão deve ser feito de forma crítica, para que os objetivos do portfólio sejam alcançados. Nesta perspectiva, Villas Boas (2014) ilustra que, para a confecção do portfólio, o princípio da reflexão deve ser considerado, pois, o aluno tem poder de tomada de decisões frente aos objetivos do portfólio, sabendo incluir aquilo que deverá ser analisado e refletido, na tentativa de compreender o processo de aprendizagem. Para tal, o professor, na característica de mediador do processo de produção do portfólio, deve criar situações práticas para que haja o encorajamento dos alunos à reflexão.

Todos os processos acima citados não ocorrem de forma aleatória. Uma vez o professor se disponha a fazer o trabalho com a utilização da pedagogia dos portfólios, ele deverá buscar meios de entender como o processo funciona, sistematizando e, também, refletindo. Para isso, Crockett (1998) citado por Alvarenga; Araújo (2006) discute que é necessário que o professor:

- estude e aprenda sobre os portfólios, através de leituras e do diálogo com outros professores que já tenham se utilizado desta pedagogia;

- reflita sobre o processo<sup>5</sup> antes de iniciar a caminhada com os alunos na preparação dos portfólios, compreendendo os reais objetivos e quais as competências que devem ser trabalhadas;
- tome decisões sobre quais as evidências que devem ser utilizadas pelos alunos para o aprendizado;
- prepare os devidos materiais que serão utilizados, fornecendo, também, leituras e informações adicionais para cada tarefa proposta;
- encoraje os alunos na reflexão sobre as suas habilidades;
- trabalhe como facilitador e mediador do conhecimento, em especial entendendo que o processo de construção do portfólio é trabalhoso, requerendo perseverança e paciência;
- ajude os alunos no refinamento de suas ideias e de suas tarefas, levando-os à reflexão sobre o trabalho realizado;
- auxilie os alunos conduzindo-os pelos melhores caminhos para a produção do portfólio;
- crie oportunidades e possibilidades dos estudantes poderem compartilhar suas produções com demais alunos e outros professores.

Estes procedimentos possibilitam que o professor organize o trabalho com os portfólios, promovendo ações durante um determinado período de tempo na perspectiva de possibilitar o aprendizado, a reflexão e avaliação dos alunos. No sentido de proporcionar a avaliação formativa dos alunos e a reflexão, é necessário que o portfólio contenha “evidências confiáveis do desempenho [dos alunos] para ser considerado um procedimento válido” (VILLAS BOAS, 2014 p. 69). Para isso, o professor deve criar um sistema avaliativo, deixando os alunos a par de como será realizada a avaliação, a seleção e a reflexão das produções para a compilação final, percebendo a progressão do aluno e tomando ações outras que favoreçam a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e autoavaliativo dos participantes.

---

<sup>5</sup> O professor também participa do processo de reflexão, mas de forma diferente dos alunos. Enquanto os alunos apenas refletem durante o processo de produção do portfólio, o professor reflete antes da implementação da pedagogia, durante o processo e ao término do processo. Esta cadeia reflexiva contribui para a melhoria dos aspectos docentes, avaliativos e pessoais do professor.

### 1.3. Os tipos de portfólios e suas extensões

As demandas avaliativas dos portfólios têm demonstrado que estas ferramentas estão sendo cada vez mais utilizadas por professores, visto que eles reconhecem que o processo gerado pelo uso de uma pedagogia dos portfólios transforma a aprendizagem e promove instrução e aprendizado (DANIELSON; ABRUPTIN, 1997). Neste sentido, os professores, uma vez decididos em utilizar esta pedagogia como forma de avaliação em suas salas de aula, devem traçar metas não aleatórias para o trabalho com os portfólios. Necessita-se, portanto, que o professor busque informações sobre o funcionamento dos portfólios, expandindo seus conhecimentos através de leituras e do contato com outros profissionais que já tenham utilizado esta ferramenta em suas salas de aula.

A avaliação recai como um dos principais pontos a serem explorados pela pedagogia do portfólio. Aliado a ela, temos a reflexão que compõe a proposta avaliativa do portfólio, pois, promove nos alunos a capacidade de aprender criticamente sobre as suas próprias produções, efetivando a avaliação realizada pelo professor e promovendo a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2014). Assim, o professor deve orientar suas ideias na tentativa da realização de um trabalho efetivo, vislumbrando o progresso dos alunos. Não obstante, é mister ressaltar “que avaliar cuidadosamente os trabalhos, relacionando-os com os objetivos pretendidos e com os progressos, torna [...] [o] portfólio uma verdadeira ‘joia’, ‘ferramenta de ouro’ para a avaliação” (ALVARENGA; ARAÚJO, 2006, grifo das autoras).

A partir dessa concepção e traçados os objetivos para o portfólio, os professores, no ambiente escolar ou acadêmico, precisam ter em mente que existem certos tipos de portfólios e que cada um deles serve a diferentes propósitos. Salienta-se que os propósitos de avaliação e reflexão são inerentes a qualquer tipo de portfólio, pois são ações próprias desta pedagogia. A implementação de um tipo ou de outro cabe ao professor, que também poderá fazer adaptações durante o período de tempo estipulado para a construção do portfólio, desde que todos os envolvidos fiquem cientes de tais modificações.

Neste trabalho, tomaremos os tipos de portfólios encontrados em Danielson; Abruptin (1997)<sup>6</sup>. Eles explicam que quanto mais utilizados são os portfólios como

---

<sup>6</sup> A partir da pesquisa bibliográfica na literatura utilizada para a escrita deste trabalho, estes autores, além de Alvarenga; Araújo (2006) que se baseiam em Danielson; Abruptin (1997), foram os únicos que se reportam a classificar os portfólios em tipos específicos. Nas demais leituras feitas, não foi encontrada nenhuma referência sobre os tipos de portfólios, apenas uma caracterização geral destas ferramentas no contexto escolar e acadêmico.

ferramentas para a educação, mais o processo como um todo tem o poder de transformar a instrução. Todavia, os professores, em algumas vezes, sentem dificuldades de trabalhar com os portfólios por não saberem qual tipo utilizar com os alunos. É necessário, pois, que os professores procurem na literatura referências sobre o assunto e delimitem objetivos claros através do engajamento de suas ideias e de seus propósitos, havendo a necessidade de definir qual tipo de portfólio será utilizado.

Os três tipos de portfólios são: portfólios de trabalho, portfólios de exibição e portfólios de avaliação<sup>7</sup>. Danielson; Abruptin (1997) discorrem que estes portfólios são distintos em termos de teoria, mas que se sobrepõem na prática. Eles ainda descrevem que para cada tipo específico, é possível determinar um propósito, um público-alvo e um processo de estruturação. Vale salientar que os portfólios têm propósitos avaliativos para um certo público. No caso deste trabalho, a apreciação avaliativa é feita pelo professor e pelos alunos, estes últimos participando como autoavaliadores de seus progressos.

O portfólio de trabalho tem relação com o trabalho em andamento. Nesse caso, o alvo deste tipo de portfólio é o aluno, com monitoramento e supervisão do professor. Os alunos vão coletando e selecionando os seus trabalhos gradativamente sem que haja uma compilação final, que, no caso, seria função de um portfólio de exibição ou de um portfólio de avaliação. As produções realizadas durante o processo são refletidas, e podem ser retomadas a qualquer momento a título de autoavaliação, documentando o progresso do aluno. Isto é, o portfólio não pode ser considerado apenas como o produto final, compilado, acabado, mas o processo já pode ser considerado um portfólio. Vê-se, com isso, que esta pedagogia engloba a sobreposição dos tipos de portfólio.

Já o portfólio de exibição é aquele que procura mostrar apenas as melhores produções dos alunos, permitindo que eles se tornem orgulhosos do seu trabalho. O propósito deste tipo de portfólio é propiciar o maior nível de autorrealização<sup>8</sup> alcançado pelos alunos. Neste caso, eles podem compilar outras coisas além de suas produções, como um desenho ou figura que eles gostem, um poema que foi escrito por eles e que despertou emoções, fotografias que os lembrem bons momentos, tendo como alvo não apenas próprio o aluno, mas o público intrinsicamente relacionado com a realização dos trabalhos, como familiares, o próprio professor e os colegas de sala de aula. O processo

---

<sup>7</sup> Em inglês, respectivamente, working portfolios, display, show case ou best works portfolios, e assessment portfolios. Prefiro utilizar a tradução, já que o trabalho está escrito em língua portuguesa.

<sup>8</sup> Defino autorrealização como a efetivação das próprias potencialidades do ser humano, gerando um sentimento de satisfação, autonomia e bem-estar.



de compilação se dá pelo destaque dado às escolhas feitas pelos alunos, que selecionam suas produções favoritas na intenção de mostrá-las em um portfólio final<sup>9</sup>.

Por fim, tem-se o portfólio de avaliação, que determinará o que o aluno aprendeu tendo em vista a sua reflexão durante todo o processo. Este tipo de portfólio tem base o currículo seguido pelo professor, que mediará todo o processo, regendo as regras para a produção do portfólio. O portfólio de avaliação pode ser usado para demonstrar o domínio em qualquer área do conhecimento desde que esta área esteja conectada com uma matriz curricular, otimizando um ou diversos temas. Tem como público-alvo o professor, que fará a avaliação, atribuindo conceitos ou notas frente ao processo realizado pelo aluno. Como forma de reflexão e autoavaliação, um público secundário é o próprio aluno, que compreende as evidências significativas (ou não) do seu aprendizado.

Os portfólios de avaliação, segundo Danielson; Abruptin (1997), devem obedecer a oito etapas básicas de desenvolvimento sistematizado:

- O professor deve determinar os objetivos curriculares que serão abordados no portfólio;
- As ações tomadas devem ter base nas avaliações realizadas durante o processo de produção do portfólio, a depender do nível em que os alunos estejam;
- O professor deve se certificar se as atividades que serão realizadas atendem aos objetivos curriculares, se adequando ao conteúdo proposto e às habilidades dos alunos;
- Deve existir uma definição dos critérios de avaliação<sup>10</sup>;
- É necessária a determinação de quem fará a avaliação, isto é, o professor, um monitor ou os próprios alunos;
- Treinar os avaliadores para que haja homogeneidade na avaliação;
- O currículo deve ser ensinado, a avaliação tem que existir durante o processo, e os portfólios coletados e avaliados ao término do período;
- O professor deve tomar decisões com base nas avaliações dos portfólios.

---

<sup>9</sup> Alvarenga; Araújo (2006) esclarecem que a avaliação feita neste tipo de portfólio pode ser imprecisa. “Isso se dá porque só se destaca o melhor do aluno, e quem não acompanhou o processo pode ter expectativas irreais sobre o desempenho” (p. 142). Assim, as autoras explicam que antes da finalização do portfólio em uma exibição, é congruente a utilização do portfólio de trabalho.

<sup>10</sup> A pedagogia dos portfólios demonstra que os professores, a qualquer momento do processo de produção do portfólio, podem modificar as condições avaliativas, desde que os alunos tomem ciência disto.

Percebe-se que os portfólios de avaliação apresentam estrutura sistematizada e mais formal do que os demais tipos de portfólio. No portfólio de avaliação, deve ser dada substancial importância ao conteúdo para que se demonstre, durante e ao término do processo, o que os alunos, de fato, aprenderam. Por isso, estes portfólios demandam maior esforço do professor, que deverá avaliar o trabalho dos alunos por meio de padrões confiáveis e válidos.

A partir das definições dos três tipos de portfólios, foi realizada uma pesquisa na internet sobre possíveis extensões para eles. Em minha busca, digitei na barra de pesquisa do *Google* o nome “portfólio” tanto em português como em inglês, e foram encontrados diversos exemplos de portfólios nas mais diversas áreas do conhecimento e profissionais, a saber: portfólio da matemática, portfólio da ciência, portfólio de desenhos, portfólio de escrita – nosso foco nesse trabalho, portfólio de histórias, portfólio de fotografias, portfólio de dança, portfólio pessoal, portfólio administrativo, portfólio político, webfolios, portfólio da pré-escola, dentre tantos outros que demonstram que as extensões que podem ser feitas pelos portfólios abrangem uma gama de áreas e subáreas. Isto demonstra que o trabalho com a pedagogia dos portfólios reverbera um caráter múltiplo de usos, sempre demonstrando habilidades específicas de um determinado grupo participante.

## **CAPÍTULO 2 – PORTFÓLIOS DE ESCRITA: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA HUMANISTA PARA A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**

A partir do entendimento do funcionamento da pedagogia dos portfólios como prática avaliativa e reflexiva, bem como conhecendo os tipos de portfólio, neste capítulo será discutida uma das extensões dos portfólios: os portfólios de escrita<sup>11</sup>. Serão articulados os conhecimentos referentes às características dos portfólios de escrita e à sua implementação como prática pedagógica em ambientes escolares e acadêmicos para a escrita em língua inglesa. Por ser uma extensão dos portfólios, alguns pontos devem ser discutidos com maior ênfase para o entendimento de seu funcionamento, em especial alguns processos que são característicos para a sua produção.

Em seguida, será feito um apanhado teórico de como a pedagogia dos portfólios de escrita tem estreita ligação com a abordagem humanista em sala de aula, capacitando os alunos para ações além da reflexão e da avaliação, como os aspectos de motivação e autorrealização. Ainda dentro desta perspectiva, na terceira seção, discorro um breve diálogo sobre como tem sido desenvolvida a prática escrita em língua inglesa em sala de aula, revelando alguns processos importantes para a consolidação desta prática. Por fim, mostro como se dá a construção do portfólio de escrita em língua inglesa pela implementação de aspectos humanistas entre os envolvidos no processo, isto é, professores e alunos.

### **2.1. Características e implementação da pedagogia dos portfólios de escrita**

A escrita de textos compilados em portfólios de escrita tornou-se popular a partir do final da década de 1980, em especial nos Estados Unidos, com posterior divulgação e uso amplo em outros países anglo-saxões. Neste período, havia grande preocupação com o declínio dos padrões educacionais que se instalavam nos Estados Unidos, em especial as práticas de escrita realizadas pelos alunos (PARK, 2004). Por este motivo, desde então,

---

<sup>11</sup> A literatura em língua portuguesa não faz menção a esta extensão dos portfólios. Todas as leituras sobre os portfólios de escrita foram feitas em língua inglesa, onde a presença de publicações e o uso destes portfólios é mais recorrente. Em inglês, estes portfólios são chamados de *writing portfolios*. Como forma de contribuir para a produção acadêmica e científica sobre os portfólios de escrita em língua portuguesa, tendo em vista enfatizar e dar vez às vozes do sul (MOITA LOPES, 2006), optei pela tradução do termo, por mais que este trabalho tenha sido embasado na produção de *writing portfolios* em uma turma de língua inglesa.

estudiosos vêm buscando novas alternativas, não apenas nas áreas das letras e linguagens, na tentativa de melhorar os padrões linguísticos e educacionais a partir de uma ênfase nas habilidades de escrita com base em um processo de avaliação contínua, alternativa e orientada.

Os processos avaliativos que se baseiam em uma prática progressiva e continuada buscam a melhoria do processo de aprendizagem, fortalecendo o elo entre os alunos, o professor e os conteúdos abordados. A pedagogia dos portfólios de escrita, em uma perspectiva de avaliação, procura ter como foco o processo realizado pelo aluno durante um período de tempo, com finalidade de proporcionar uma prática reflexiva oportunizando a escrita e o processo aprendizagem. Tomando o uso de portfólios de escrita como uma pedagogia de avaliação alternativa, temos que:

Em uma avaliação alternativa, estamos avaliando o que os alunos podem fazer ou produzir em um certo período de tempo da sua aprendizagem: estamos olhando o processo de aprendizagem e os progressos feitos. Em procedimentos de teste, por outro lado, estamos interessados no produto final, não como foi alcançado. Além disso, muitos alunos não são capazes de fazer o seu melhor em uma situação de teste, enquanto que na avaliação alternativa, os alunos têm tempo para elaborar, editar e procurar aconselhamento de professores e colegas (SHLAYER, 2000, p. 34, tradução minha)<sup>12</sup>.

Assim, na tentativa em buscar novos e eficientes métodos de avaliação da escrita a fim de mensurar os alunos não apenas a partir de um teste, o desenvolvimento de projetos de portfólios de escrita tem permitido avaliar e registrar o progresso do aluno dentro de um período de tempo estimado (TAYLOR; WICKING, 2012). Este processo de registro e progressão é feito através da reflexão e avaliação alternativa e contínua dos textos desenvolvidos e compilados nos portfólios, com participação efetiva de todo o corpo de pessoas envolvidas no processo de aprendizagem tanto dentro quanto fora da sala de aula, ou seja, o próprio aluno, colegas de sala e o professor.

A literatura traz diversas definições para os portfólios de escrita, todas refletindo um tronco comum que está intimamente baseado com real objetivo do trabalho realizado (PARK, 2004; NUNES, 2004; TAYLOR; WICKING, 2012). Pode-se, pois, trazer a

---

<sup>12</sup> No original, “in alternative assessment we are evaluating what students can do or produce at a certain time in their learning: we are looking at their learning process and the progress they are making. In testing procedures, on the other hand, we are interested in the end-product, not how it was reached. Furthermore, many students are not able to do their best in a test situation, whereas in alternative assessment students have time to draft, edit and seek advice from both teacher and peers”.

definição de portfólios de escrita como uma coleção de textos escritos tomados como um subconjunto de um processo com objetivos educacionais e formativos, e com finalidades avaliativas que, concomitantemente, promovem reflexão e o progresso da escrita. É possível acrescentar a existência de outros tipos de avaliação a partir dos propósitos gerados pela pedagogia dos portfólios de escrita e que podem ser incluídos no portfólio, como provas e exercícios. Estas avaliações devem ser decididas frente aos reais objetivos do portfólio e à sua adequação ao currículo. Desta forma, entende-se que o portfólio de escrita não é uma produção aleatória, mas que apresenta aspectos sistemáticos e definidos pelo professor e pelo grupo de estudantes.

Gómez (1999) demonstra que os desafios e os pontos positivos da produção de portfólios de escrita não se aplicam apenas para uma área específica do conhecimento como, por exemplo, alunos de cursos de inglês. A pedagogia dos portfólios de escrita também é difundida em diversas outras comunidades de alunos, visando à prática da escrita e a sua avaliação. A literatura traz relatos do uso de portfólios de escrita em cursos de horticultura (HORFOLD; ELLIS; HAIGH, 2001), de formação de professores, medicina, odontologia, enfermagem, pedagogia (VILARINHO et al, 2017), reiterando a ideia de que a escrita de portfólios não é exclusiva para um campo do saber nem para a aquisição e consolidação de um idioma, abarcando todos os tipos de alunos nos mais variados modos e campos do conhecimento.

O trabalho com portfólios de escrita procura promover a reunião de textos escritos pensada em função das necessidades de um grupo específico de alunos para o desenvolvimento de habilidades múltiplas, da criatividade, do pensamento crítico e da colaboração entre os participantes desta atividade. Este processo funciona como ligação direta para as práticas de aprendizado do conteúdo do currículo proposto, com finalidade de avaliação. Ademais, é cabível, também, enunciar que uma melhora nas habilidades de comunicação e aprendizagem é notória no processo de desenvolvimento de portfólios de escrita (HORFOLD; ELLIS; HAIGH, 2001), que tem como foco a reflexão do aluno durante o processo progressivo e avaliativo de aprendizagem.

A pedagogia dos portfólios de escrita deve se concentrar em todo o processo envolvido na construção dos textos, e não apenas no produto final. Isso demonstra a característica de avaliação formativa reverberada com o uso destas ferramentas. A partir disso, todo o processo desenvolvido com a pedagogia dos portfólios de escrita apresenta melhor desenvolvimento quando há a orientação mediada pelo professor e a troca de ideias entre todo o grupo participante, que reforça a proposta de implementação e do uso

de portfólios de escrita como uma construção periódica, alternativa, contínua, avaliativa e reflexiva. Ademais, deve-se pontuar que o trabalho com a pedagogia dos portfólios de escrita promove motivação e autorrealização dos envolvidos no processo, com a promoção de atitudes interativas.

A implementação de uma pedagogia baseada em portfólios de escrita contribui para que os alunos reflitam sobre o que eles escrevem e sobre a forma como suas palavras estão dispostas para formar um todo coerente, com melhoria em aspectos relacionados à autoridade e à motivação a partir do que eles próprios produzem (PARK, 2004). Para tanto, certos aspectos merecem análise dentro do processo de criação de portfólio. Em especial, deve-se tomar a objetivação de critérios racionais e pedagógicos na produção de portfólios de escrita que impactem positivamente na aprendizagem dos alunos durante o processo de criação dos portfólios e na avaliação final.

Primeiro, os portfólios de escrita incentivam uma maior compreensão do conteúdo por meio da integração do material e das práticas languageiras, em um processo interativo. Esse material integracional é fundamental para a criação de um arquivo para a escrita (TAYLOR; WICKING, 2012), no qual os alunos serão expostos a diferentes práticas com diferentes métodos e materiais antes de iniciar o processo de construção do texto em si. Essas práticas têm um caráter comunicativo e interativo, com atividades que abordem aspectos de opinião, argumentação, entrevistas, dramatização e teatralidade, dentre tantos outros, baseando-se no trabalho que visa a preparar os alunos para o processo de escrita<sup>13</sup>. Este arquivo para a escrita corrobora com o processo de pré-escrita, no qual o aluno-escritor terá contato com diversas atividades que trabalharão habilidades previamente estabelecidas e propostas pelo professor, no sentido de habilitar e inserir os alunos nos objetivos dos conteúdos que serão expostos. Após este trabalho, o aluno é convidado a escrever seu texto.

Como segundo ponto, a pedagogia dos portfólios de escrita ajuda os alunos a desenvolver e entender o processo progressivo de produção de textos a partir de atividades que permeiem o uso concreto da linguagem. Neste momento, infere-se que é oportuno trabalhar com os arquivos para a escrita, dando voz às práticas de linguagem dos alunos,

---

<sup>13</sup> Este trabalho pode, inclusive, ser feito com a exposição dos alunos a diferentes gêneros textuais, bem como pela implementação de vocabulário e estruturas gramaticais baseadas no gênero. Esta atitude contribui para uma escrita mais plural, pois o aluno tem o contato com modos semióticos distintos, desenvolvendo habilidades múltiplas na produção de textos. O professor também pode realizar atividades que busquem trabalhar com o conhecimento prévio do aluno, ou com aquilo que os alunos já sabem ou ainda não sabem, esclarecendo o trabalho e permitindo a compreensão do que se propõe a ser feito por meio destas atividades para a construção de um arquivo para a escrita.

que servirão de base linguística para a produção textual, seja de uma área específica de conhecimento ou de estudos de idiomas, desde que sejam definidos pelo professor e debatidos pelo grupo participante desta pedagogia.

Um outro ponto a ser considerado é como a pedagogia dos portfólios de escrita impacta e promove a capacidade dos alunos em discutir ideias e conceitos, ainda que abstratos. Embora os portfólios em questão sejam objetos de escrita, Taylor; Wicking (2012) discorrem que, concomitantemente, habilidades outras como fala, escuta e leitura também são manuseadas, estando inseridas e interligadas em um aparato linguístico que funciona como base para a elaboração de textos para o portfólio. Em vista disso, as atividades de pré-escrita procuram fortalecer e orientar os alunos para o processo de escrita.

As discussões realizadas durante o processo de trabalho com os portfólios de escrita, sejam elas através de perguntas, tópicos, leituras, entrevistas, dramatizações, fóruns etc., têm valor importante para os alunos bem como para o professor, que atua como mediador do processo. As seleções dos assuntos que serão abordados e a forma como eles serão discutidos devem estar de acordo com o contexto no qual o portfólio está inserido (YANCEY, 1992). Assim, o concreto e o abstrato podem ser trabalhados levando ao processo de escrita multifacetada baseada no currículo utilizado.

Outro objeto de discussão é que os portfólios de escrita conferem ao aluno maior desenvolvimento de habilidades de comunicação escrita, dando suporte aos seus estudos em outras áreas, pois, considera-se que a prática de escrever textos compilados em portfólios de escrita não se resume a apenas um campo de conhecimento. Como já relatado anteriormente, as práticas realizadas pelo uso de portfólios extrapolam a área das linguagens, adentrando campos como os da enfermagem, da medicina, da agronomia e da arquitetura. Dessa forma, a pedagogia dos portfólios de escrita colabora para promover atitudes positivas nos alunos de qualquer área do saber, denotando no desenvolvimento de habilidades múltiplas e, em especial, a capacidade reflexiva que é parte fundamental de qualquer trabalho que seja realizado com portfólios.

A pedagogia empregada na escrita dos textos que serão reunidos no portfólio envolve todos os participantes do processo, proporcionando uma comunicação mútua, cooperativa e colaborativa, já que o portfólio de escrita também expressa valores outros que mediam a relação interpessoal entre alunos e professores. A partir dessa premissa, os portfólios de escrita trazem melhorias na performance dos alunos no processo de construção textual. Isto se deve ao fato de que, com o progresso de suas produções, os

alunos procuram refletir e autoavaliar melhor as suas composições, minimizando erros e potencializando a prática escrita.

Outro benefício dos portfólios frequentemente citado é que eles podem ser usados para incentivar os alunos a refletirem sobre os textos que escrevem e sobre os processos que usam para escrevê-los. A reflexão dos alunos sobre a sua escrita na preparação de um portfólio é um conceito-chave na pedagogia do portfólio e um aspecto essencial da avaliação dirigida pelo aluno (PARK, 2004, p. 1, tradução minha)<sup>14</sup>.

Outrossim, os portfólios de escrita também apresentam impacto nos professores, mediadores e participantes efetivos do processo de produção do portfólio. As ações tomadas pelos professores contribuem para que eles aprendam com os alunos em um processo mútuo realizado a partir das discussões em sala de aula, promovendo a consolidação dos temas propostos para a escrita dos textos, e pela correção dos textos, que reforça as características docentes deste profissional bem como as suas práticas linguísticas e reflexivas. Taylor; Wicking (2012) acrescentam que o trabalho colaborativo entre os participantes dentro do ambiente de sala de aula é benéfico e ajuda no desenvolvimento das habilidades envolvidas na redação dos textos do portfólio.

O processo de reflexão dos textos escritos é mediado por critérios selecionados pelo professor, deixando os alunos livres, mas atentos às "regras do jogo". Shlayer (2000) demonstra que “o professor tem um conjunto claro de critérios para avaliar os portfólios. Esses critérios também devem estar disponíveis para os alunos desde o início do processo” (p. 36)<sup>15</sup>. Ao longo do processo de produção do portfólio de escrita, múltiplos feedbacks e revisões, bem como possíveis novos critérios estabelecidos a partir do decurso das atividades, devem ser apresentados aos alunos para a objetividade da avaliação e da orientação da escrita dos textos, a fim de melhorar as habilidades de comunicação escrita. Esses procedimentos conduzem o aluno à autorrealização que “é importante para ajudar o aluno a desenvolver uma consciência crítica do processo de aprendizagem [...]” (SHLAYER, 2000, p. 35)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> No original, “another often cited benefit of portfolios is that portfolios can be used to encourage students to reflect on the pieces they write and on the processes they use to write them. Student reflection on their writing in preparation of a portfolio is a key concept in portfolio pedagogy and an essential aspect of learner-directed assessment”.

<sup>15</sup> No original, “the teacher has a clear set of criteria by which to evaluate the portfolios. These criteria must also be available to students from the beginning of the process”.

<sup>16</sup> No original, “is important in helping the student develop a critical awareness of the language learning process”.



A reflexão proporcionada pela escrita autoavaliativa e orientada dos textos dos portfólios de escrita inclui não apenas os feedbacks dados pelo professor. Existe, também, o espaço aberto para que os próprios alunos deem feedback a partir da leitura e da discussão dos textos de outros alunos participantes do processo. Nesta perspectiva reflexiva dos portfólios de escrita, Park (2004); Paesani (2006); Taylor; Wicking (2012) afirmam que refletir nas práticas realizadas no processo de produção do portfólio estimula a interação entre todos os alunos envolvidos no processo. Assim, existe o compartilhamento de atitudes positivas, cooperativas e colaborativas, mesmo sendo o professor o responsável pela correção dos textos e pela implementação de comentários escritos e da avaliação final. Dessa forma, os alunos adquirem autonomia avaliativa que denota em questões de motivação e autorrealização, reverberadas na prática reflexiva, componente essencial na pedagogia dos portfólios de escrita.

## **2.2. Motivação, autorrealização e práticas humanistas na pedagogia de portfólios de escrita**

A produção de textos que serão compilados em portfólios de escrita deve envolver processos previamente estabelecidos e planejados pelo professor para a eficácia do projeto. Portfólios de escrita, vistos como uma coleção de textos escritos em um determinado período de tempo em uma perspectiva de avaliação alternativa e contínua no ambiente escolar ou acadêmico, promovem nos alunos e nos professores um poder de reflexão sobre o que é escrito, corrigido e comentado através dos múltiplos feedbacks. Isto proporciona a autorrealização para todos os participantes, em especial para os alunos, que progridem na aprendizagem através da reflexão, objetivo desta prática de trabalho. No entanto, a escrita e as atividades de correção devem seguir padrões que contribuam para a eficácia motivacional, sem esquecer do que é realmente proposto como o objetivo do portfólio e aquilo que está contido e determinado nos currículos.

Shlayer (2000) descreve alguns critérios que levam à eficácia na composição de textos compilados em um portfólio de escrita. Um desses critérios é permitir que os alunos se sintam à vontade para escolher o que colocar nos portfólios, mesmo que existam parâmetros pré-estabelecidos. Esse poder é dado pelo professor e contribui para uma liberdade pessoal, com resultados primordiais em aspectos como autonomia, autorrealização, motivação e criatividade. Embora a pedagogia dos portfólios de escrita envolva os alunos e o professor, cabe ao professor, como facilitador do aprendizado,

mediar todo o processo de escrita até que haja a reunião e compilação dos textos em um portfólio final. Desta forma,

este processo naturalmente leva os professores a avaliar seus métodos de ensino e os ajuda a seguir em direção a um modelo de ensino mais centrado no aluno. Nessas salas de aula, os alunos têm maior controle sobre sua própria aprendizagem, e os professores agem mais como facilitadores do que como dispensadores de conhecimento (GÓMEZ, 1999, p. 9, tradução minha)<sup>17</sup>.

Todavia, motivar os alunos a escrever é uma tarefa que requer um desdobramento do que é padrão na aplicação das atividades de escrita. Paesani (2006) procura demonstrar que o processo de escrita seria mais conveniente se as instruções dadas se concentrassem durante todo o processo de escrita, e não apenas nos produtos finais. Para isso, uma mudança no comportamento do professor é oportuna para gerar maior motivação nos alunos, sempre proporcionando um clima favorável para que eles, mesmo fora do ambiente escolar ou acadêmico, se sintam confortáveis para a produção dos seus textos. A pedagogia dos portfólios de escrita reflete na ampliação de possibilidades do processo escrito, com atividades planejadas, abordadas e mediadas pelo professor no intuito de promover melhorias na aprendizagem dos alunos, levando-os à reflexão e à percepção avaliativa.

Brown (1993) citado por Estrada (2007) mostra que uma maior motivação pode ser gerada satisfatoriamente quando o professor dispõe de um pouco mais de tempo para lidar melhor com as necessidades, anseios e desejos de seus alunos. Isto mostra que o professor deve se mostrar aberto e afetuoso para saber como lidar com os alunos, entendendo o lado do outro e trabalhando com possibilidades empáticas na produção do conhecimento.

Assim, sem que haja o esquecimento dos objetivos de aprendizagem e das regras que levam à efetividade deste processo, uma mudança comportamental do professor, a partir de uma perspectiva humanista de promoção das qualidades positivas dos alunos, viabiliza as práticas de ensino-aprendizagem. Tais mudanças proporcionariam motivação

---

<sup>17</sup> No original, “this process naturally leads teachers to evaluate their teaching methods and helps them move toward a more learner-centered teaching model. In such classrooms, students have greater control over their own learning, and teachers act more as facilitators than as dispensers of knowledge”.

nas atividades que compõem a escrita, engajando os recursos de feedback e revisão realizados por todos os envolvidos na pedagogia dos portfólios de escrita.

Neste contexto, discute-se os benefícios de uma abordagem humanista nos processos educacionais, em especial na pedagogia do portfólio, seja qual for a sua finalidade. Soviyah (2007) conceitua que “a educação humanista é um processo de ensino e aprendizagem onde o objetivo principal é a autoatualização dos alunos como seres humanos” (p. 150, tradução minha)<sup>18</sup>, corroborando diretamente com o objetivo autorreflexivo na produção de textos escritos compilados em portfólios. Moskowitz (1978) acrescenta que os sentimentos dos alunos sobre si afetam o processo de aprendizagem em uma didática humanista, com o reconhecimento de que é legítimo o estudo e compreensão de si mesmos.

Considerando que a produção de portfólios de escrita evidencia a autorrealização dos estudantes por meio de processos contínuos, reflexivos, alternativos e avaliativos, pode-se inferir, então, que um projeto baseado na pedagogia dos portfólios de escrita proporciona atividades sistematizadas em uma educação humanista. Isso independe da área do conhecimento ou da linguagem em que o projeto se baseia, visto que, de uma forma ou de outra, “o conteúdo está relacionado a sentimentos, experiências, memórias, esperanças, aspirações, crenças, valores, necessidades e fantasias dos alunos” (MOSKOWITZ, 1978, p. 14, tradução minha)<sup>19</sup>.

Diante disso, no sentido de uma mudança comportamental do professor em relação ao processo de avaliação da escrita, uma perspectiva humanista permite que o professor se familiarize com os alunos, compreendendo-os e tratando-os como pessoas comuns (STEVICK, 1980 citado por ALMEIDA, 2001). Através destas retomadas de comportamento, “o professor poderá aprender mais sobre as atitudes de seus alunos e mudar seu ensino adequadamente, trabalhando para a melhoria de uma atitude positiva do aluno em relação ao processo de aprendizagem” (ALMEIDA, 2001, p. 18)<sup>20</sup>.

Considera-se, portanto, que o processo reflexivo dos envolvidos na pedagogia de portfólio de escrita apresenta ligações com a perspectiva da educação humanista. Pode-se, desta maneira, perceber que o lado humanista na criação de portfólios de escrita leva

---

<sup>18</sup> No original, “humanistic education is a process of teaching and learning where the main goal is students self actualization as human beings”.

<sup>19</sup> No original, “the content relates to feelings, experiences, memories, hopes, aspirations, beliefs, values, needs, and fantasies of students”.

<sup>20</sup> No original, “the teacher will be able to learn more about his students’ attitudes and change his teaching accordingly, working toward the enhancement of a positive attitude by the student in relation to the learning process”.

em consideração o aluno e seus sentimentos como base do processo, mesmo que regras sejam determinadas pelo professor para que o processo tenha aproveitamento considerável, já que o trabalho com portfólios é uma prática de avaliação formativa. Sobremaneira, o engajamento nas atividades de escrita para a produção dos portfólios, em especial a reflexão durante todo o processo que leva à motivação e à autorrealização, tem preocupação com o reconhecimento pessoal, em que alunos e professores tomam consciência de suas emoções e de como utilizá-las em benefício da aprendizagem, em um processo de troca mútua com finalidade (auto)avaliativa.

Desta forma, observando que os preceitos humanistas têm como principal objetivo ajudar os alunos a serem eles mesmos, orgulhando-se de si mesmos (MOSKOWITZ, 1978), as ações reflexivas, colaborativas e interativas de todos os envolvidos na pedagogia dos portfólios de escrita revelam a importância de uma abordagem humanista para o sucesso deste processo. Todavia, esta abordagem colabora na promoção de ações motivadoras de autonomia e autorrealização na aprendizagem dos alunos, que, mediante o comportamento humano empregado pelo professor na função de mediador, apresentam progresso perceptível durante o processo. Isso colabora para uma maior autonomia no processo de escrita, em especial na escrita em língua inglesa.

Na próxima seção, será discutido como o processo comunicativo pela utilização da escrita na sala de aula tem sido realizado, na tentativa da criação de um elo entre os processos essenciais de produção de textos escritos e os processos de construção do portfólio de escrita e da sua pedagogia.

### **2.3. O processo de escrita de textos em inglês como língua estrangeira**

O ensino de língua inglesa tem buscado cada vez mais utilizar práticas que visem à comunicação oral. Grande parte do alunado tem a preocupação de expressar as suas habilidades de fala em língua estrangeira, o que vem acarretando um foco maior nas práticas de conversação em ambientes de ensino de inglês. A escrita, outra prática comunicativa, acaba entrando em segundo plano, e o que se observa é que o ensino de língua estrangeira que se apoia na escrita é introduzido de forma descontextualizada, com ensino isolado de vocabulário e de gramática, sem levar em conta a realidade dos alunos (BARBOSA, 2015)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> A autora se reporta ao ensino de inglês no âmbito da escola pública, onde a língua escrita é tratada basicamente através da construção de sentenças descontextualizadas e sem propósito comunicativo. Porém,

A busca primária pela oralidade acaba deixando de lado outras habilidades tão importantes quanto a fala, em especial a escrita de textos, reportada por muitos como de difícil execução, inclusive em língua materna. A partir disso, os professores de inglês vêm procurando dar prioridade nas práticas orais, trazendo para o ambiente de sala de aula atividades voltadas para desenvolver a fala em situações espontâneas e cotidianas do aluno, o que permite a comunicação mais efetiva na língua.

A prática da escrita de textos em língua inglesa, mesmo não sendo objetivo primordial dos alunos quando estudam este idioma, ainda tem sido muito focada no trabalho aleatório com estruturas e gramática. Algumas vezes, a escrita é estabelecida pelo desenvolvimento de texto a partir de gêneros textuais e de tópicos prontos sem que haja um trabalho prévio sobre ele. Isto demonstra que o professor é quem comanda o processo de escrita a partir de ações pontuais, revelando uma forma contrária à como esta prática deveria ser tratada, em que o aluno é colocado como centro do processo de escrita a partir da mediação dada pelo professor. Neste sentido, o professor determina a escrita baseada em um tema por ele escolhido, ou segue o tema abordado no material didático que serve como base para o ensino da língua.

Mas, o que, de fato, se faz necessário é o processo interativo mediado pelo professor, trazendo o aluno para o centro das atividades preparatórias para a escrita dos textos. O trabalho com gêneros e suas utilizações na escrita de textos em língua inglesa permeia uma prática interativa, em que alunos e professores trocam experiências por meio de atividades que introduzam o gênero estudado, reformulando conhecimentos e determinando novas aprendizagens. Este aparato colabora para que o desenvolvimento da escrita em língua inglesa não se baseie apenas nas estruturas, mas que estas estruturas estejam imersas dentro de um contexto que procure utilizar os gêneros textuais como práticas sociais.

O que também é perceptível como ponto fraco são as questões motivacionais originadas pela falta de interesse dos alunos para o desenvolvimento escrito em inglês, e que, muitas vezes, são alcançadas parcialmente em vistas ao recebimento de uma nota dada pelo professor para fins de aprovação (BUSTAMANTE, 2007). Desta forma, centralizar a prática escrita nos alunos busca engajá-los em práticas sociais com uma visão

---

outros autores, como Bustamante (2007), refletem sobre a mesma perspectiva no ensino em cursos de idiomas que, mesmo abordando a gramática como ponto-chave, têm procurado inserir a oralidade com maior ênfase por conta das demandas do seu público. Este trabalho, entretanto, busca elucidar a escrita em língua inglesa no ambiente acadêmico com o uso de portfólios de escrita.

interacionista que convirjam para a escrita, justamente permitindo a relação entre os alunos e o professor pelo trabalho também com habilidades outras<sup>22</sup>. Tal postura determina uma maior autonomia do aluno, que se torna agente ativo de sua própria aprendizagem.

Soviyah (2007), no entendimento do trabalho com a escrita a partir de suas pesquisas em sala de aula, expressa que “o professor geralmente iniciava as tarefas de escrever pela leitura do livro, explicando um pouco e, ao terminar a aula, pedia aos alunos para escrever algo em um tempo determinado” (p. 149, tradução minha)<sup>23</sup>. Isto tem sido um pouco recorrente nas salas de aulas de língua inglesa, o que faz com que esta prática seja tida como trivial, simplória e monótona. Muitas vezes, a escrita gira em torno de um determinado gênero sem que se explore as nuances desse gênero e abordem práticas de pré-escrita, deixando o aluno sem as devidas informações necessárias para a escrita dos seus textos. Também existe a reflexão sobre como o estudo da gramática está ligado à prática da escrita, em que

os professores focalizam a atenção dos alunos na gramática como uma parte significativa do processo de escrita; a gramática não deve ser equiparada à precisão linguística, mas sim à informação linguística destinada a ajudar a moldar ideias (PAESANI, 2006, p. 620, tradução minha)<sup>24</sup>.

Os alunos devem, pois, receber mediação do professor para que haja o estímulo da escrita de forma prazerosa, sem que o foco seja dado apenas no trabalho gramatical e sem reflexão, determinando o uso de intervenções que levem a uma consolidação do trabalho de escrita. O professor precisa obedecer a critérios devidamente selecionadas para a implementação de uma prática escrita mais completa e efetiva, que busque a

---

<sup>22</sup> O trabalho com a escrita não deve ser baseado apenas no ato de escrever a partir de temas pré-estabelecidos pelo professor. A visão interacionista na escrita procura inserir os alunos em práticas efetivas com uso de diferentes metodologias preparatórias para este processo. Isto acontece no período de pré-escrita, em que alunos e professores interagem construindo uma base para a produção de textos. Vale salientar que o professor tem função importante neste processo, mediando e intervindo nas ações dentro da sala de aula, trabalhando não apenas com a estrutura da língua, mas, também, inserindo práticas com o trabalho de gêneros textuais, motivando o aluno e proporcionando momentos de efetividade no uso a língua.

<sup>23</sup> No original, “the lecturer usually started the writing chores with reading the book, explaining a little and ended the class by asking us to write a writing under given time”.

<sup>24</sup> No original, “that teachers focus students’ attention on grammar as a meaningful part of the writing process; grammar should not be equated with linguistic accuracy, but rather with linguistic information intended to help shape ideas”.

interação entre os envolvidos, isto é, alunos e o próprio professor, com atividades orientadas dispostas em processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita<sup>25</sup>.



Figura 1: Processos orientados da prática escrita.

No primeiro processo, deve acontecer com o trabalho contextualizado de habilidades que promovam a construção de um alicerce inclusivo dentro do conteúdo proposto, essencial para a próxima etapa, que é a escrita em si. Esta segunda etapa envolve a escrita do texto a partir das competências e do desempenho linguísticos dos alunos, desenvolvendo textos que se adequem ao que foi exposto pelo professor como tema de abordagem baseado no trabalho com um gênero. Pode ser feita dentro ou fora do ambiente escolar ou acadêmico. E, por fim, o processo de pós-escrita, onde há a correção do texto pelo professor com o fornecimento de feedbacks, a apreciação reflexiva pelos alunos em cima das falhas cometidas na escrita e a reescrita.

É importante também discutir sobre o processo de correção dos textos em inglês. Ele é, muitas vezes, baseado de forma quase totalitária em incoerências da estrutura textual e em erros de gramática e vocabulário, sem que haja a interação entre o professor e o aluno, e dos alunos com os demais alunos, excluindo o processo de troca interativa que se torna consubstancial no contexto de escrita. A correção dos textos é feita de forma pontual sem permitir que haja a reflexão em cima daquilo que erroneamente foi produzido, resultando na perda de motivação do aluno no processo da escrita (SOVIYAH, 2007). A interação entre discentes e docentes pela troca de feedbacks e pela apreciação do que foi escrito, com a centralidade no aluno, busca promover uma via de mão dupla e de um processo completo,

<sup>25</sup> Escrever é um processo, e este processo deve obedecer e seguir caminhos que conduzam a um bom aproveitamento dessa prática, com mediação do professor em uma prática interativa. Estas fases serão melhor discutidas mais à frente, quando tratarei sobre elas na pedagogia dos portfólios.

[...] pois, acredita-se que, ao considerar o sujeito como um ser ativo, ao possibilitar o diálogo entre o texto, o aluno e o professor, ao considerar a linguagem como produto social, a preocupação não fica em apenas levar o aluno ao conhecimento da gramática [...] (GAFFURI & MENEGASSI, 2009, pp. 2-3).

É importante ressaltar que, em sua grande maioria, este processo de correção dos textos feito por professores de inglês tende a desencorajar os alunos a escrever. Existe a falta de apreço das ideias que compõem o texto e que acarretam em um desenvolvimento deficiente da escrita, com a ação do professor se concentrando apenas em apontar e/ou marcar os erros, corrigindo-os imediatamente. Jorge (2010) argumenta que esse problema existe porque a correção dos textos em uma língua estrangeira é feita da mesma forma da correção quando há aprendizado da língua materna, havendo apenas uma transferência para a língua estrangeira-alvo.

O desenvolvimento de habilidades de escrita requer processos que facilitem o desenvolvimento da escrita como um todo. Cabe, neste ponto, observar que a escrita é vista como um processo repetitivo, e que somente a sua prática constante revelará o progresso nesta habilidade. É apropriado, portanto, dizer que a presença de orientação para as atividades de escrita facilita todo o processo intrinsecamente e extrinsecamente, bem como dá aos alunos um foco social estratégico na escrita de textos, onde

[...] é possível afirmar que o trabalho com a escrita [...] justifica-se, assim, por ser uma forma de empoderamento do indivíduo, dando a ele as ferramentas necessárias para sua ascensão social, para que desta forma possa agir na sociedade, se portando com um cidadão consciente dos seus deveres e direitos (RAMOS, 2011, p.7).

Durante o processo completo que envolve a escrita em língua inglesa, a mediação do professor por meio de um processo interativo e deve procurar dar voz ao aluno. Desta forma, a prática de escrita nunca será uma prática neutra e desvalorizada, proporcionando o trabalho com habilidades outras, com gêneros textuais e com o foco no aluno. Em uma perspectiva de utilização da pedagogia dos portfólios de escrita para textos em língua inglesa, seguir as etapas propostas para a consolidação do processo interfere positivamente nas produções textuais dos alunos, que são capazes de refletir, se autoavaliar e de obter progresso na prática desenvolvida.



A visão interacionista da prática de escrita busca ilustrar a participação do aluno no processo de forma ativa. Weber; Fuzer (2013) discorrem que a produção escrita é o modo com o sujeito, isto é, o autor do texto, tem suas concepções sobre o objeto escrito e sobre o mundo, atentando para as práticas sociais imbuídas na produção dos textos. Assim, cada texto produzido pelos alunos é um texto único, e trazem em si a identidade deles como sujeitos sociais ativos.

#### **2.4. Atividades humanistas de pré-escrita, escrita e pós-escrita no desenvolvimento de portfólios de escrita**

A compilação de textos em um portfólio de escrita frente a uma perspectiva humanista tem como principal produto final a autorrealização dos alunos, alcançada por meio da reflexão. Outros aspectos como motivação e melhoria de habilidades múltiplas - especialmente a competência escrita - também são importantes de ser mencionados. O caráter humanista desta pedagogia demonstra que a construção de portfólios de escrita valoriza a figura do aluno. No entanto, todo o processo deve ser mediado pelo professor como um facilitador, que seleciona as regras que devem ser obedecidas pelos envolvidos, independentemente de o portfólio ser desenvolvido em uma área específica de conhecimento ou no estudo de uma nova língua e linguagens.

Almeida (2001) reflete que muitos professores que atuam no ensino de uma língua estrangeira são humanistas em seus processos de interação com os alunos em suas aulas. Porém, a existência desse tipo de professor na sala de aula não significa necessariamente que atividades humanistas com a finalidade de auxiliar no ensino de uma língua serão, de fato, utilizadas. Faz-se necessária a compreensão de que, nas aulas que seguem uma abordagem humanista, não deve haver o abandono total do que o professor espera ensinar, que fora previamente planejado com base no currículo proposto.

O que, de fato, deve acontecer é apenas uma suplementação do método e dos instrumentos que serão utilizados para a aprendizagem por meio de uma perspectiva humanista. Em um ambiente de ensino do inglês como língua estrangeira, Soviyah (2007) oportuniza trazendo a concepção de que “o inglês ainda é a principal preocupação e os professores podem fazer isso sob a abordagem humanista com sucesso” (p. 153, tradução minha)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> No original, “English is still the main concern and teachers can do that under the humanistic approach successfully, indeed”

Assim, um professor de língua inglesa que trabalha em uma perspectiva humanista não deve se concentrar apenas em estruturas de ensino e gramática. Este professor pode integrar este trabalho linguístico também ao uso de gêneros textuais, que mediam a prática escrita através de objetivos utilizados com algum propósito social. E, por meio do desenvolvimento de atividades humanistas guiadas pelo professor para a produção de textos, tem-se que estas atividades “permitem aos estudantes ver o lado humano de cada um, assim como o professor, ajudando a proporcionar momentos em que a partilha de experiências é de importância pessoal para os alunos” (ALMEIDA, 2001, p. 27, tradução minha)<sup>27</sup>, denotando um caráter interacionista sem que haja o contraste com o objetivo principal da aula ministrada e do currículo proposto.

A produção de portfólios de escrita deve se centrar em todo o processo, desde a apresentação e discussão dos temas, passando pelos momentos de oportunização linguística, escrita e reflexão até a compilação final, e não apenas nos produtos de forma isolada. Isto corrobora para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos através de uma via de mão dupla, com envolvimento de todo o grupo envolvido na pedagogia dos portfólios. Tais fatos se dão porque, em uma perspectiva reflexiva e humanista, os alunos têm a chance de pensar sobre si mesmos através da livre expressão de sentimentos e ideias que serão direcionados no conteúdo que está sendo estudado.

Uma vez ocorrendo o emprego destas características na pedagogia dos portfólios de escrita voltados para a escrita em língua inglesa, é possível qualificar e avaliar o progresso do aluno durante um período estimado de tempo. Para isso, o professor deve implementar atividades que modelem todo o processo de criação dos portfólios. Partindo-se deste pressuposto, para a consolidação desta pedagogia, se faz importante a aplicação dos três processos essenciais para uma produção escrita: pré-escrita, escrita e pós-escrita. A inserção humanista nesses processos proporciona maior desenvolvimento das habilidades escritas, promovendo a motivação e a autorrealização imbuídas na reflexão daquilo que é produzido pelos alunos.

Paesani (2006) conceitua o processo de pré-escrita como atividades que “[...] preparam o aprendente para compor um primeiro rascunho, e podem incluir ideias de *brainstorming*, criação de listas de vocabulário ou desenvolvimento de um esboço” (p.

---

<sup>27</sup> No original, “allow the students to see the human side of each other as well as the teacher’s as they help providing moments when the sharing of experiences is of personal importance to learners”

620, tradução minha)<sup>28</sup>. Todo esse processo pode ser baseado em diversos materiais escolhidos pelo professor que servirão de guia para as atividades propostas. Contudo, o uso de técnicas humanistas, neste momento, proporciona a suplementação e a revisão dos materiais já existentes, na tentativa de que esta concepção não reflita apenas em uma perspectiva focada no aprendizado de formas estruturais e na gramática de uma língua.

A efetividade do processo de pré-escrita na pedagogia dos portfólios de escrita tem início quando ocorre mudança imediatas nas atitudes do professor, com tomadas de decisões e ações conforme demonstradas na figura 2. Estas modificações culminam não apenas na preparação dos alunos para a escrita, mas, sim, em um desenvolvimento mais efetivo das habilidades cognitivas e metacognitivas. Tais mudanças permitem que os alunos reflitam sobre o próprio pensar ou conheçam a aprendizagem de alguém e a de si próprios como aprendentes (VILLAS BOAS, 2014), promovendo maior afetividade e integração, que caminham juntas em uma formação humanista. No entanto, na concepção humanista da pré-escrita em portfólios de escrita, não apenas as atividades pontuais voltadas para o desenvolvimento linguístico são importantes, necessitando da mediação do professor para que o processo tenha o desempenho esperado.

Em qualquer abordagem que promova a inserção de procedimentos humanistas, argumenta-se que não deve haver o descarte de materiais selecionados pelo professor, mas que atividades de conscientização devem ser acrescentadas a qualquer momento sobre o que os alunos estão estudando (MOSKOWITZ, 1978). Isto tem relação com o que aponta Almeida (2001), em que é basicamente improvável uma substituição do cognitivo apenas pelo afetivo nas práticas humanistas, mas que é conveniente agregar essa afetividade ao processo para promover uma facilitação cognitiva. Isto, portanto, conduz o professor a proporcionar o ensino e a aprendizagem dos alunos por meio da motivação no desenvolvimento das atividades propostas, sem que ocorra desvio daquilo que foi previamente estabelecido.

Para que este propósito seja alcançado, no momento de aplicação das atividades de pré-escrita na pedagogia do portfólio de escrita, um bom ambiente deve ser estabelecido pelo professor para que os alunos se sintam bem-vindos e confortáveis em sala de aula: “é essencial estabelecer um clima caloroso, solidário, acolhedor e não ameaçador” (MOSKOWITZ, 1978, p. 25, tradução minha)<sup>29</sup>. Além disso, o uso de

---

<sup>28</sup> No original, “[...] prepare the learner to compose a first draft, and may include brainstorming ideas, creating vocabulary lists, or developing an outline”.

<sup>29</sup> No original, “it’s essential to establish a warm, supportive, accepting, and nonthreatening climate”.

técnicas humanistas na apresentação das atividades deve deixar o aluno ciente do propósito de cada atividade a partir de uma introdução apropriada para toda a sala de aula.

Esta oportunização do ambiente de sala de aula com a criação de um clima favorável promove nos alunos desinibição, permitindo que eles se sintam à vontade para utilizarem a comunicação para o desenvolvimento de habilidades múltiplas (VILLAS BOAS, 2014). Assim, estes procedimentos contribuem significativamente para uma boa preparação do aluno antes da primeira escrita do texto, sem que o professor esqueça de elevar positivamente a imagem do aluno em detrimento de sua atuação sobre o conteúdo estudado, que não pode ser deixado de lado pois faz parte do currículo abordado e previamente planejado.



Figura 2: Tomadas de decisão na implementação humanista no processo de pré-escrita.

As atividades humanistas de pré-escrita para a produção de textos em língua estrangeira – no caso deste trabalho, textos em inglês - se baseiam em uma discussão de temas essenciais para o processo de escrita através da veiculação e apropriação de gêneros<sup>30</sup>. O que pode ocorrer, se necessário, é uma cuidadosa modificação da proposta dos materiais que o professor tem à mão. Caso haja esta modificação, que é oportuna na maioria das vezes, ela pode ser somada à troca de experiências entre todos os envolvidos no processo. Isso pode ser visto na figura 3, pois é nesse momento que o professor deve conduzir todas as atividades, além de promover um bom relacionamento entre os alunos

<sup>30</sup> Este processo é realizado pela integração e compartilhamento de experiências pelo professor e pelos alunos.

para que o processo que leva à escrita seja oportunizado e que o objetivo final seja alcançado.



Figura 3: Mediação do professor nas atividades do processo de pré-escrita.

Nesse contexto, o professor deve levar para a sala de aula tópicos a serem discutidos através do trabalho com diferentes gêneros. Este aparato, conforme observado na figura 4, procura o aperfeiçoamento da abordagem dos temas propostos, que podem ser realizados a partir de atividades diversas tais como exposição do conteúdo, dramatizações, discussões, entrevistas, jogos e brincadeiras, teatralização, leitura e produção de textos verbais e não verbais, escuta de áudios etc., sempre integrando os participantes da pedagogia (inclusive o professor) em uma oportunização linguística. Neste momento, o trabalho com estrutura, vocabulário e gramática também pode ser abordado, porém, de preferência, de forma contextualizada com as demais atividades<sup>31</sup>. Contudo, proporciona-se ao aluno um melhor desempenho na aprendizagem, motivando-o e conduzindo-o à autorrealização.

---

<sup>31</sup> Pode ocorrer a produção de pequenos textos escritos nesse momento. Não obstante, a produção de textos não verbais (pinturas, desenhos, músicas etc.) também pode ser mediada pelo professor, tendo sempre em vista que as produções finais se basearão na escrita.



Figura 4: Trabalho linguístico no processo de pré-escrita.

Entende-se que a implementação de atividades que possuem um caráter humanista se concentra em processos que busquem envolver os alunos na sala de aula. A integração de diferentes atividades na pedagogia dos portfólios demonstra que não somente a habilidade de escrever é trabalhada, foco principal desta pedagogia. A mudança comportamental do professor com adaptação do material e a inserção humanista de técnicas que engajem os alunos nas atividades faz com que haja, também, o trabalho com um repertório de atividades que envolvam a escuta, a leitura e a fala<sup>32</sup>.

Imediatamente após a implementação das atividades humanistas de pré-escrita, o aluno, fora do meio escolar ou acadêmico, está pronto para fazer a composição de seu texto levando em consideração a proposta de trabalho mediada pelo professor. É nesse momento que o aluno colocará em prática todo o seu aprendizado sobre o que foi abordado em sala de aula, utilizando também suas experiências de vida e estudos em uma área particular do conhecimento ou da linguagem. Para isso, ele deve atender aos requisitos exigidos pelo professor e entregar o texto escrito dentro do prazo determinado.

Terminado o período de escrita dos textos, os alunos devem entregá-los ao professor, iniciando, assim, as atividades de pós-escrita. Paesani (2006) conceitua as

<sup>32</sup> Com o trabalho realizado em língua inglesa, estas habilidades são, respectivamente, *listening*, *reading* e *speaking*.

atividades de pós-escrita como um processo envolvendo revisão e reescrita. Alguns autores (PARK, 2004; TAYLOR; WICKING, 2012) descrevem que a capacidade reflexiva realizada pelo aluno no período de pós-escrita também é uma parte fundamental do processo de avaliação na pedagogia dos portfólios. No entanto, o processo reflexivo tem início quando a correção, os feedbacks, as revisões e as avaliações são feitos pelos envolvidos no projeto, aprimorando oportunamente a aprendizagem dos alunos. O professor tem função-chave nesse período, pois, a partir de sua correção e comentários, o aluno será capaz de refletir, avaliar e dar-se conta do seu progresso.

A liderança do professor na pedagogia dos portfólios de escrita que se utiliza de uma abordagem humanista deve focar nos aspectos positivos da escrita do aluno. Isto reflete em acentuar as boas qualidades dos estudantes, que, segundo Moskowitz (1978), intensifica o crescimento do aprendiz e o ajuda a superar certas deficiências. Com isso, múltiplos feedbacks também podem ser dados pelos próprios alunos: os textos podem ser lidos, corrigidos e comentados por todos os envolvidos no projeto, detonando em uma releitura reflexiva benéfica para o processo de aprendizagem dos participantes. No entanto, no sentido do reforço do processo de pós-escrita reflexiva, descreve-se que neste momento

os alunos ganham confiança e habilidades de pensamento crítico; eles recebem mais feedback sobre a escrita do que o professor sozinho; eles recebem feedback de um público mais diversificado e de leitores não-especialistas; e eles sentem um senso de comunidade de sala de aula (PAESANI, 2006, p. 621)<sup>33</sup>.

Dessa forma, a reflexão humanista na pedagogia dos portfólios de escrita contribui para uma considerável melhora no processo de construção textual do aluno, bem como na correção de textos pelo professor. Essa atividade humanística, no entanto, possui características de parceria, solidariedade e responsabilidade cooperativa de todos os participantes do processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2001), o que leva a caracterizar a função primária e condutora do professor nesta pedagogia, independentemente de acontecer ou não a avaliação pelos outros alunos como parte integrante do processo.

---

<sup>33</sup> No original, students gain confidence and critical thinking skills; they receive more feedback on their writing than they could from the teacher alone; they receive feedback from a more diverse audience and from nonexpert readers; and they feel a sense of classroom community”.

Assim, os professores, em uma abordagem humanista, funcionam muito mais do que apenas como mediadores e orientadores, mas eles detêm o poder de avaliar os alunos.

Ao trabalhar com textos que serão compilados em portfólios de escrita, o professor, no processo de pós-escrita, mais especificamente, deve ter certa rigidez no método, sempre reforçando os critérios estabelecidos, fazendo com que o aluno entenda que, por mais humanista que o professor seja, é ele quem tem controle sobre todas as atividades realizadas no projeto, incluindo aquelas realizadas pelos alunos no processo de reflexão. Para que isso aconteça, “o professor e o aluno devem sentar-se periodicamente em conferência para discutir o portfólio, o professor orientando o aluno sobre sua escolha” (SHLAYER, 2000, p. 35)<sup>34</sup>.

Outro momento importante no processo de pós-escrita é a reescrita dos textos após a revisão, a leitura dos comentários dos alunos e professores, e a reflexão. Taylor; Wicking (2012) explicam que a reescrita de textos em portfólios de escrita funciona como um período em que os alunos receberão uma lista de erros cometidos por eles, erros que são sublinhados - ou circulados – com presença de feedback do professor. Estas ações permitem que os alunos reflitam em cima dos erros que cometeram e façam a sua própria correção, culminando no processo de autoavaliação.

No entanto, a partir de uma perspectiva do desenvolvimento humanista na pedagogia dos portfólios de escrita, notas humanísticas do professor como “Parabéns pelo seu trabalho!”, “Excelente trabalho!”, “Continue escrevendo!” etc.<sup>35</sup>, seguido de outros comentários positivos e motivadores, contribuem para uma maior autoaceitação do aluno, com ações motivadoras pertinentes ao processo de aprendizagem, sem negligenciar o estudo genérico proposto pela pedagogia dos portfólios de escrita.

Em continuação ao processo, mais um tempo é dado para que os alunos possam reescrever seus textos e, finalmente, terem a versão final de cada escrita. Esses três processos são realizados quantas vezes forem estabelecidas pelo em uma espécie de vaivém contínuo, fazendo com que ocorra a avaliação de todo o processo (escrita, correção, reflexão, autoavaliação, reescrita) até que se tenha um portfólio final com um compilado de textos.

---

<sup>34</sup> No original, “teacher and student should periodically sit in conference to discuss the portfolio, the teacher guiding the student on his/her choice”.

<sup>35</sup> Nos portfólios que utilizamos para análise neste trabalho, as notas humanísticas foram tomadas em língua inglesa.



Ao final do período de tempo determinado para a avaliação com o portfólio, ainda dentro do processo de pós-escrita, o professor, em uma perspectiva humanista e na prática de avaliação contínua, deve pedir que os alunos realizem uma apresentação oral mostrando como se deu o processo de produção de cada portfólio<sup>36</sup>. Esta apresentação, conforme vista na figura 6, visa a mostrar a todo o corpo participante, alunos e professor, as diferentes produções e as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas por cada aluno.



Figura 5: Procedimentos realizados no processo de pós-escrita.

Após as apresentações, o professor analisará as suas produções compiladas no portfólio, dando uma nota final e um feedback conclusivo, com o intuito de motivar ainda mais o aluno e restaurar a importância de cada aluno no processo.



Figura 6: Apresentação oral com exposição dos portfólios de escrita.

<sup>36</sup> A elaboração de cada portfólio é uma produção única, e cada aluno traz a sua identidade em todas as produções e no produto final. Isto demonstra, também, o caráter criativo da produção dos portfólios, pois os alunos estão livres para utilizar diferentes recursos no acabamento e organização do portfólio final.

A literatura voltada para os portfólios de escrita ilustra as etapas de pré-escrita, escrita e pós-escrita como essenciais para a produção dos textos até a compilação final. Porém, na proposta de portfólios de escrita descrita neste trabalho, a professora ministrante e o seu estagiário de docência utilizaram-se, além das ações demonstradas e descritas nas figuras 2, 4 e 5<sup>37</sup>, de ações outras e modificações próprias que demonstram o caráter autoral, autêntico e inovador na implementação de uma pedagogia dos portfólios de escrita que será demonstrada e analisada nos próximos capítulos.

---

<sup>37</sup> Os gráficos dispostos estas figuras são de autoria própria. Todas as informações que estão contidas nestes gráficos partiram da observação e análise da experiência descrita no capítulo 4 deste trabalho aliados aos pressupostos teóricos de autores sobre a pedagogia dos portfólios de escrita.

### **CAPÍTULO 3 – PEDAGOGIA DE GÊNERO, MULTIMODALIDADE E COESÃO SOCIOSEMIÓTICA: A PRODUÇÃO DE PORTFÓLIOS MULTIMODAIS DE ESCRITA**

Este capítulo busca relatar a proposta de ensino proposta por Rose; Martin (2012) em vistas ao desenvolvimento de habilidades escritas e da aprendizagem baseadas na pedagogia de gêneros, na perspectiva de aliá-la à pedagogia dos portfólios de escrita. Uma descrição das fases utilizadas por esta pedagogia e dos processos desenvolvidos na produção dos portfólios de escrita servirá como base para entender a relação entre ambas as pedagogias e a sua utilização em sala de aula., com vistas à aprendizagem dos alunos.

No entendimento de gêneros como processos sociais, este capítulo também discutirá a ligação do estudo de gêneros com a semiótica social, que deslocou seus olhares do signo para apresentar o seu foco nos processos de significação como parte da construção social. Estas práticas sociais, pois, são realizadas por textos que são compostos por diferentes modos semióticos verbais e não verbais, que se combinam em várias possibilidades dentro de um contexto social no intuito da produção de significados comunicativos. Estes textos são multimodais, pois combinam diferentes recursos semióticos para a produção de significados.

A partir desta perspectiva, trarei uma discussão sobre a multimodalidade nos portfólios de escrita que, neste momento, recebem uma nova denominação: portfólios multimodais de escrita. A multimodalidade no processo de construção dos portfólios de escrita perpassa todos os processos (pré-escrita, escrita e pós-escrita), e tem relação íntima com um novo princípio da pedagogia dos portfólios: a criatividade. A partir dela, os alunos têm liberdade para produzir seus textos aliando recursos verbais e não verbais, que têm um engajamento multimodal com uso de cores, fontes, leiautes, imagens etc., sem deixar de lado o propósito da escrita.

Porém, os recursos multimodais de um texto multimodal não apresentam uma disposição aleatória. Eles apresentam ligações entre si que permitem que o texto apresente coesão na produção dos significados. Com isso, este capítulo também visa a descrever os processos de coesão existentes nos textos multimodais, que são dados por meio de quatro processos coesivos: ritmo, composição, conexão de informações e diálogo. Este arcabouço teórico e multimodal pautará a análise neste trabalho.

### 3.1. Pedagogia de gêneros e sua inserção na pedagogia dos portfólios de escrita

O projeto desenvolvido por Rose; Martin (2012) com a proposta de uma pedagogia de gêneros surgiu na Austrália, mais precisamente nas escolas de New South Wales, na década de 1980. Inicialmente, este projeto visava a atender alunos em situação de risco de aprendizagem e que tinham notas baixas. Isso se daria através da aplicação de atividades que melhorassem seus desempenhos linguísticos e educativos, com objetivo de promover sucesso no dia a dia da escola para a diminuição das dificuldades nas produções escritas e de leitura.

Este projeto tem bases metodológicas que tomam como base a Gramática Sistêmico-funcional, confluindo para o uso funcional da língua através de interações sociais. Rose; Martin (2012) demonstram, pois, que a construção do projeto voltado para a pedagogia de gêneros só foi possível graças às abordagens sistêmico-funcionais de Halliday.

Desta forma, a pedagogia dos gêneros denota uma proposta em que se considera os reais contextos de utilização da língua, baseando-se no entendimento de como se dão tais usos por meio das práticas sociais. Nesta pedagogia, os estudiosos se utilizaram de métodos investigativos para a compreensão de como se dava o funcionamento reflexivo da língua a partir da consideração do trabalho com gêneros e da reflexão dos devidos propósitos sociais proporcionados eles. Rose; Martin (2012) perceberam que a utilização de gêneros poderia acarretar em uma pertinente apropriação da língua para a aprendizagem dos alunos.

Pires (2016) demonstra que “o objetivo do programa era desenvolver uma proposta de ensino de escrita que possibilitasse a qualquer estudante obter êxito nas demandas de escrita na escola” (p. 124). Neste contexto, a pedagogia de gêneros propõe o estabelecimento de um ambiente igualitário de aprendizagem entre os alunos no contexto escolar<sup>38</sup> a partir de uma recontextualização do conhecimento e da avaliação formativa e contínua.

Levando-se em conta o trabalho com a prática escrita, Rose; Martin (2012) propõem que os gêneros, uma vez utilizados de forma efetiva, contribuem para uma melhoria na produção de textos escritos daqueles estudantes que apresentam dificuldade

---

<sup>38</sup> Podemos extrapolar este entendimento, também, para o ambiente acadêmico. Atenta-se que no ambiente acadêmico existe uma heterogeneidade nas aprendizagens dos alunos, e o emprego desta pedagogia poderia viabilizar um ambiente mais igualitário por meio do compartilhamento do conhecimento.

nesse processo, bem como daqueles que já têm uma desenvoltura melhor nessa habilidade. Assim, ocorre uma redistribuição mais precisa do conhecimento na sala de aula, permitindo a apropriação de aspectos relativos à linguagem por todos os alunos, sempre apoiados nas práticas sociais<sup>39</sup>.

A pedagogia dos gêneros se utiliza de estratégias de ensino colaborativo com a promoção de atividades realizadas em conjunto: alunos compartilhando conhecimento com o professor, e vice-versa, e alunos compartilhando conhecimento entre si. Cabe salientar que, na pedagogia dos gêneros, o professor atua como mediador e facilitador do conhecimento, orientando os alunos para o entendimento do uso contextual, efetivo e reflexivo da língua.

O projeto desenvolvido por Rose; Martin (2012) constitui-se de três fases. A primeira fase ocorreu entre 1980 e 1987, denominado *Writing Project*, que era destinado para a produção escrita de alunos do ensino fundamental de escolas da Austrália. A segunda fase, desenvolvida entre 1990 e 1995 e denominada *Write it right*, abrangeu também as escolas de ensino médio, e se concentrava na apropriação da língua para a produção de textos escritos através da resolução de problemas e desafios baseados na linguagem. E, por fim, a terceira fase designada *Learning to write, reading to learn* (1995 – dias atuais) introduziu uma diferente metodologia para que também houvesse o desenvolvimento da leitura, na tentativa de proporcionar a produção de textos através da aprendizagem pelo uso da linguagem. Esta fase, diferentemente das duas anteriores, expandiu seus conceitos para todas as áreas do conhecimento<sup>40</sup>.

Bonfim (2009) citado por Cavalcanti (2016) expressa que o estudo dos gêneros propostos pela pedagogia de gêneros resultou na criação de um sistema, sendo uma proposta metodológica que ensina leitura e escrita sobre um determinado gênero explorado e estudado em sala de aula, oferecendo suportes para que haja a realização de atividades ou tarefas. Uma abordagem que utilize a elaboração de atividades por meio de uma pedagogia de gêneros “tem como objetivo fazer com que a distribuição do conhecimento seja mais igualitária” (CAVALCANTI, 2016, p. 46). Isto colabora para a

---

<sup>39</sup> Pires (2016) adiciona que “o currículo baseado em gêneros prevê a conexão entre o que é trabalhado em sala de aula e o assunto sobre o qual o aluno irá escrever” (p. 126).

<sup>40</sup> Neste trabalho, utilizarei os conceitos propostos nessa fase da pedagogia de gêneros, em especial o Ciclo de Ensino e Aprendizagem e a Abordagem Baseada em Tarefas. A premissa desta fase é que os alunos que leem mais, escrevem melhor. Porém, tomarei com maior ênfase o entendimento de que as propostas desta fase funcionam para qualquer área do conhecimento, e de que podem ser extrapoladas para a pedagogia dos portfólios de escrita.

construção de aprendizagens de forma integrada, em que os alunos e o professor trabalham colaborativamente para fins de progressão do conhecimento.

O trabalho com gêneros demonstra que há a necessidade de “prover aos professores os meios para auxiliar os estudantes na leitura e produção de textos” (PAIVA, 2017, p. 6). Dessa forma, cabe ao professor mediar e facilitar o processo de aprendizagem através do planejamento prévio de atividades. E, para os alunos, a pedagogia de gêneros, promove o estudo do gênero, denotando instrução que conduz a uma prática de avaliação contínua, em vistas a mensurar a progressão do aluno.

Partindo-se deste pressuposto, uma perspectiva que aborde a pedagogia de gêneros produz um mapeamento curricular que toma como base o trabalho com os gêneros para a produção escrita. Tendo isso como base, foi desenvolvido um modelo de currículo denominado Ciclo de Ensino e Aprendizagem, inicialmente proposto por Joan Rothery (1996), mas que foi constantemente modelado e aperfeiçoado à medida que os estudos de Rose; Martin eram desenvolvidos. Este ciclo estabelece que o trabalho com gêneros deve seguir os procedimentos mediados por três fases: a desconstrução (ou modelagem), a construção conjunta e a construção independente, conforme observados na figura 7.



Figura 7: Ciclo de Ensino e Aprendizagem – Rose; Martin (2012), adaptado de Cavalcanti, 2016.

Na fase de desconstrução, através de atividades de leitura e escrita, “o gênero é analisado de forma a determinar o contexto de cultura (qual é o propósito social) e o contexto de situação (qual é o tema, quem será o leitor)” (PIRES, 2016, p. 127). Assim, os textos são desconstruídos pelo estudo do gênero e da linguagem pela discussão dos elementos linguísticos que servirão de base para a escrita.

Na fase de construção conjunta, utiliza-se da coletividade para a construção do texto, pois, alunos e professor utilizam o conhecimento já discutido sobre o assunto e sobre o gênero em questão para a definição de ideias que facilitem o desenvolvimento do tema proposto. A figura do professor é importante para que haja a orientação das atividades, promovendo aos alunos práticas e produções como experiências guiadas.

A terceira fase é a fase de construção independente, em que o aluno tem o momento de escrita do seu próprio texto, baseando-se no gênero que foi modelado (ou desconstruído) e construído de forma conjunta pela prática com o professor e os alunos. Nesse período, o professor também media as atividades de escrita, encorajando os alunos, bem como apresentando feedback que permita a revisão e a reescrita do texto, que são previstas para esta última fase do ciclo.

Juntamente com o Ciclo de Ensino e Aprendizagem, a pedagogia de gêneros se baseia na aplicação de atividades ou tarefas estabelecidas pelo professor juntamente com os alunos na sala de aula, com a utilização das propostas do currículo. Cavalcanti (2016) ilustra que “as atividades ou tarefas são sinônimas [...], sendo etapas importantes no processo de implementação da pedagogia de gêneros, pois acontecem para consolidar o tema que está sendo discutido por meio de atividades semióticas que evoluem gradativamente (p. 46). Utilizarei a intercambialidade entre estas duas palavras. Rose; Martin (2012) consideram que as atividades são normalmente iniciadas nas lições por meio de ações tomadas pelo professor, através de comandos e perguntas.

Nesse sentido, esta pedagogia é uma abordagem que guia o aluno ao aprendizado, e é estabelecida por meio de diferentes conceitos e fases compostos por cinco elementos para a aprendizagem, conforme visto na figura 8: Preparação, Foco, Tarefa, Avaliação e Elaboração, todas elas inseridas em um contexto que permite a interação e o compartilhamento de experiências entre o professor e os alunos. Busco, neste trabalho, articular estes conceitos da pedagogia de gêneros com as atividades realizadas na pedagogia dos portfólios de escrita nos processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita, já descritas anteriormente. Salienta-se que como a pedagogia dos portfólios de escrita busca

promover ações de escrita para os alunos pela realização de tarefas, isto é, produções escritas que serão compiladas em um portfólio, ela tem relação íntima com a pedagogia de gêneros, já que cada texto produzido pelo aluno é mediado pelo estudo de um gênero que é modelado e construído durante o processo.

Cavalcanti (2016) demonstra que “as atividades acontecem desde o momento inicial da apresentação até a solicitação de algo mais complexo, relacionado ao tema proposto” (p. 47). Assim, após o início da aula, o professor, responsável por mediar o processo de aprendizagem, deve utilizar estratégias que chamem a atenção dos alunos para a concretização daquilo que foi proposto. Estas ações ocorrem na fase denominada Foco, em que também há a preparação do conteúdo que conduz o aluno para a realização de uma Tarefa, aliando o contexto em que o gênero é produzido e de como ele é explorado nos textos. A etapa seguinte é denominada Avaliação, que classifica os alunos para a realização da Tarefa, orientando-os a alcançar o real objetivo proposto. Estes processos podem ser visualizados na figura abaixo, que demonstra a interligação entre eles.



Figura 8: Núcleo de uma atividade de aprendizagem. Fonte: Cavalcanti (2016).

Ainda existem duas outras fases na implementação de tarefas para a aprendizagem, que são as fases de Preparação, no início de todo o processo, e Elaboração, ao término do processo. A fase de Preparação ocorre quando há o acionamento do conhecimento prévio do aluno, e pode se combinar com a fase de Foco, originando apenas um único elemento.

As fases iniciais (Preparação e Foco) acontecem no momento de modelagem e desconstrução do texto, quando há uma preparação para desenvolver atividades de familiarização com o contexto, e o professor e aprendizes trabalham com o conhecimento prévio (CAVALCANTI, 2016, p. 47).



Logo após a modelagem do gênero ocorrida nas duas primeiras fases, também tomando como base o Ciclo de Ensino e Aprendizagem, Cavalcanti (2016) revela a inserção e ocorrência da fase da construção conjunta. A autora ainda adiciona que, durante esta fase, ocorre o estudo da estrutura esquemática do gênero e as opções lexicogramaticais, envolvendo integradamente o professor e os alunos. Após este estudo, os alunos estão mais aptos à realização de atividades escritas mais específicas dentro do assunto estudado, conduzindo-os à fase de construção independente do texto.

Como última fase de todo este processo, tem-se a Elaboração, que culmina com o fechamento de todas as atividades do ciclo e a preparação para um novo ciclo, com reelaborações das atividades realizadas e novas orientações mediadas pelo professor. Justamente por ser um ciclo, ele pode ser novamente iniciado pela aplicação de novas atividades em um determinado período de tempo.

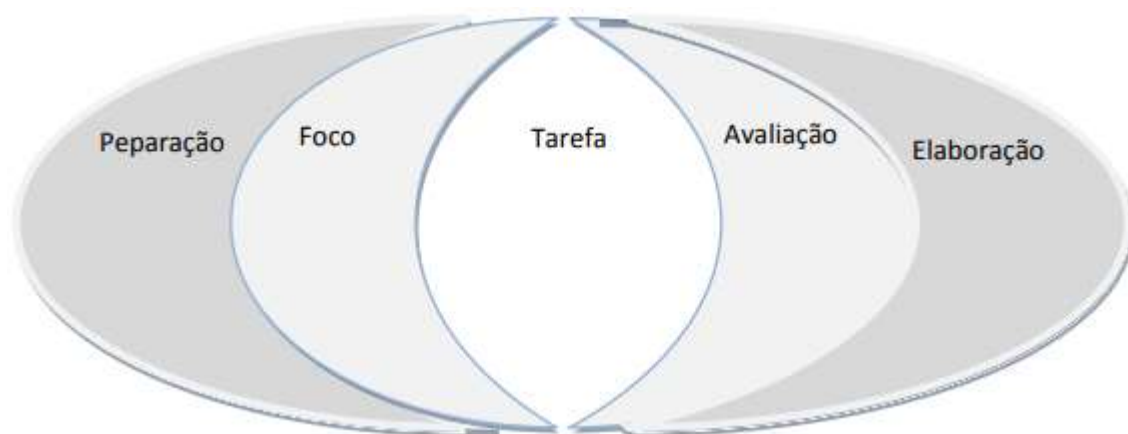


Figura 9: Os cinco elementos que compõem uma atividade de aprendizagem. Fonte: Cavalcanti (2016).

O trabalho com estes cinco elementos que compõem uma atividade de aprendizagem reverbera como o contexto é utilizado na produção do texto, com perspectivas de uma produção que vise ao estabelecimento e ao cumprimento dos objetivos propostos pelo currículo e elaborados pelo professor.

Explorando o contexto, os alunos podem perceber do que trata o texto, a representação das atividades sociais, e ao mesmo tempo relacionar com o conhecimento prévio que já possuem sobre o assunto. Outro aspecto é reconhecer o lugar em que circula aquele texto, os participantes da interação, o papel assumido por eles (CAVALCANTI, 2016, p. 49).

A produção periódica de textos escritos toma o contexto como forma de promover a produção de significados, além do trabalho com diferentes gêneros e elementos linguísticos, estruturais, gramaticais e vocabulares. Martin; Rose (2008) especificam que o gênero é um processo que obedece a fases para atingir metas, em um composto sistemático. No intuito de produzir textos escritos baseados em gêneros e na perspectiva da utilização de uma pedagogia dos portfólios de escrita, estas fases são obedecidas para fins interativos e para o desenvolvimento de aprendizagens.

Nesse âmbito, a pedagogia dos portfólios de escrita, quando voltada para o estudo de língua estrangeira, em especial para a escrita de textos em inglês, se baseia em atividades orientadas a partir de três processos: pré-escrita, escrita e pós-escrita, que devem ser realizadas para o desenvolvimento escrito do aluno. O foco desta pedagogia é a avaliação progressiva da escrita do aluno por um período estimado de tempo através da reflexão. O professor, para tal, deve facilitar todo o processo, mediando as atividades e encorajando os alunos a produzir seus textos levando em conta a desconstrução do gênero, a construção conjunta e a construção independente, bem como utilizar-se de uma perspectiva humanista, até que ocorra a compilação das produções em um portfólio final.

A utilização de gêneros para a escrita de textos em língua inglesa procura ser aplicada em função das atividades culturais e sociais, isto é, tomando-se a linguagem como meio para as práticas sociais. Trabalhar com uma pedagogia de gêneros e suas cinco fases oferece oportunidades linguísticas com finalidades comunicativas, reverberadas nos textos escritos. Adicionar estas fases ao trabalho com os processos presentes na pedagogia de portfólios de escrita também promove o desenvolvimento de estratégias escritas voltadas para a reflexão avaliativa, formativa e contínua, bem como para o desenvolvimento de aprendizagens.

Dessa forma, aliar uma pedagogia de gêneros a uma pedagogia de portfólios de escrita de textos em língua inglesa visa a demonstrar que os textos não são apenas um produto acabado, sem função social, mas são ferramentas que promovem a interação, a comunicação e a troca de experiências entre os alunos e o professor. Ademais, a escrita de textos em inglês que serão compilados em um portfólio com um embasamento na pedagogia de gêneros contribui para um processo repetitivo e contínuo, que atua como uma forma de empoderamento com vistas à autonomia do aluno e ao desenvolvimento de aprendizagens, em um ciclo sucessivo de práticas escritas e reflexivas.

### 3.2. Semiótica social e multimodalidade

O uso de gêneros no ambiente de sala de aula reverbera uma proposta de que eles são estruturas semióticas que produzem significados pertinentes para o estudo da linguagem. Martin; Rose (2008) definem gênero “como uma configuração recorrente de significados e que essas configurações recorrentes de significado encenam as práticas sociais de uma determinada cultura”<sup>41</sup> (p. 6). Nesse entendimento, deve-se pensar os gêneros não de forma individual, mas como eles se relacionam entre si com um propósito social e comunicativo. No caso deste trabalho, a significação produzida por meio dos gêneros estabelece uma relação sistemática entre diversos textos para a prática e a produção escrita em língua inglesa, que serão compilados em um portfólio de escrita.

Os gêneros denotam uma utilização de diversas linguagens para a produção de significados, sempre com funções comunicativas baseadas em um contexto. Estes significados, dentro de um sistema semiótico, acabam por adquirir relevância a partir das práticas sociais, culturais e históricas, bem como pela relação de cada signo linguístico na sociedade. Isso leva a se pensar no estudo semiótico a partir das definições da Teoria da Semiótica Social, que é “uma abordagem na perspectiva da comunicação que procura compreender como as pessoas se comunicam através de significados variados em certos grupos sociais” (NOGUEIRA, 2014, p. 21). Kress; Van Leeuwen (2006), neste mesmo entendimento, consideram que todo e qualquer modo de comunicação é multimodal, pois nas práticas sociais que se objetivam a comunicar, as pessoas se utilizam de diferentes formas de comunicação nos meios semióticos que estão integradas.

Estes processos comunicativos são baseados nas escolhas dos signos, no entendimento de que eles se articulam para a produção de mensagens que são perpassadas na sociedade de forma comunicativa. Entende-se que estas escolhas não são feitas de forma aleatória, mas que são motivadas e que possuem objetivos característicos, reverberando que o sistema linguístico não é formado por um conjunto de regras e estruturas fixas e estanques. É a partir destas escolhas que o discurso é materializado pela determinação de possibilidades<sup>42</sup> semióticas funcionais, com potencial para a articulação de processos de produção, reprodução, consumo e circulação de significados.

---

<sup>41</sup> No original, “a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture”.

<sup>42</sup> Nogueira (2014) traz o termo *affordance* como as possibilidades e os potenciais de significados determinados pelo signo linguístico, ao invés da produção de um significado único imbuído em um contexto social. Optei pela tradução do termo *affordance* como “possibilidade”.

A partir das escolhas e das relações desses dispositivos semióticos, o indivíduo que produz o discurso tem por objetivo materializar, por meio de uma mensagem, a representação de algo conforme seu interesse e, por sua vez, quem recebe a mensagem também é responsável pela seleção desses dispositivos, o que o torna um receptor e reproduzidor social do discurso (SILVA, 2016, p. 48).

Van Leeuwen (2005) assevera que a Semiótica Social tirou o foco do signo linguístico para destacar o modo como as pessoas utilizam os recursos semióticos para a produção de artefatos e eventos comunicativos, bem como para fazer a interpretação deles em um contexto social específico de situações e práticas.

Um aspecto central da semiótica social multimodal é que textos possuem um *potencial* de significado, mas esse potencial pode se desenvolver ou não de acordo com os interesses, motivações e experiências [...] e ainda de acordo com o contexto sociocultural em questão; portanto, os significados não são fixos, mas fluidos (FREDERICO, 2016, p. 117, grifo da autora).

Nesse sentido, a Semiótica Social Multimodal se preocupa com o entendimento de que os recursos semióticos têm o potencial para produzir significados, bem como procura refletir sobre novos dispositivos semióticos que são desenvolvidos e aparecem em contextos específicos, contribuindo para novos usos destes recursos. Ademais, a integração de diversas semioses, uma vez que a língua está em constante modificação, estabelece que os recursos semióticos não sejam tidos como monomodais, mas como multimodais.

A partir desta concepção, pode-se dizer que as práticas semióticas são materializadas no discurso por meio de textos que são compostos por uma diversidade de signos, sejam eles verbais ou não verbais. A união desses diferentes modos semióticos nos leva ao entendimento de que cada um deles se combina através de diferentes e inúmeras possibilidades, e que, sob a influência de um contexto social, produzem significados comunicativos reverberados pelo discurso. Assim, esta representação resulta na multimodalidade, em que os textos<sup>43</sup> produzem seus significados por meio de uma

---

<sup>43</sup> Trabalharei com o conceito de texto a partir das definições propostas por Halliday; Matthiessen (2014), em que o texto é qualquer instância da linguagem imbuída em contexto e que produz sentido para aqueles que conhecem a língua, sendo um fenômeno rico e multifacetado que significa em diferentes modos.

combinação de modalidades, isto é, combinam códigos semióticos verbais e não verbais.

A multimodalidade é constituída pelo

entrecruzamento de vários elementos e recursos, pois, quando falamos ou escrevemos um texto por meio de algum gênero, numa determinada situação comunicativa, utilizando dois ou mais modos de representação, deparamo-nos com realizações multimodais que se intensificam no cenário atual tecnológico (SILVA, 2016, p. 51).

Frente a isso, Nogueira (2014) traz alguns pressupostos baseados na teoria da multimodalidade:

- Todos os textos são multimodais, mesmo que a linguagem verbal ainda seja o modo de comunicação mais importante e mais divulgado;
- Existem textos em que há uma predominância maior de um modo ou outro da linguagem, mas todos os sistemas são multimodais;
- Todas as interações são multimodais, pois os significados são construídos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interação;
- Cada modo, desde que participando de um conjunto multimodal, opera um trabalho comunicativo distinto;
- Todos os modos semióticos são influenciados por seus usos culturais e históricos para a realização de funções sociais;
- Os significados produzidos pelos recursos semióticos multimodais são sociais, influenciados pelas motivações, escolhas e interesses em um contexto social;
- A abordagem multimodal articula os diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, com o objetivo de comunicação.

A partir deste entendimento, uma abordagem multimodal expande seus conceitos para o uso integrado de diferentes modos comunicativos, como a linguagem, a imagem, o som e a música, todos eles com um propósito comunicativo (VAN LEEUWEN, 2011). Tratando o texto como um evento comunicativo, além da linguagem verbal, outros modos semióticos produzem significados em situações comunicativas. Assim, modos semióticos como as imagens, o leiaute, a tipografia, as cores e diferentes recursos composicionais também produzem significados socialmente estabelecidos quando inseridos em um contexto social (SILVA; ALMEIDA, 2018).

A construção de textos acaba por evidenciar que eles não são apenas aparatos escritos, mas que também empregam mais modalidades para a produção de significados. Desta forma, os textos multimodais engajam a linguagem verbal e a não verbal, com associação do texto escrito a imagens, leiautes e utilização de cores, por exemplo. Estes recursos não aparecem no texto multimodal apenas como suporte para o entendimento do texto escrito, ou como adereços aleatórios. Eles aparecem como modos construtivos de significados combinados semioticamente com todos os demais recursos multimodais e utilizados para a construção do texto de uma forma coesa, auxiliando na leitura.

Nogueira (2014) demonstra a existência de processos de coesão textual provenientes da linguística textual proposta por Halliday; Hasan (1976), e que podem ser transpostos para a semiótica social. Na perspectiva de que todos os textos são multimodais e eventos comunicativos, van Leeuwen (2005) assevera que estes textos são integrados por diferentes tipos de recursos semióticos, que colaboram para a leitura e a produção de significados. A próxima seção será destinada a mostrar a multimodalidade nos portfólios de escrita, e como os modos multimodais são dispostos no texto através de diferentes tipos de recursos coesivos.

### **3.3. Multimodalidade nos portfólios de escrita e coesão sociossemiótica**

A partir de uma visão sobre a multimodalidade, Kress; van Leeuwen (2001) refletem que os princípios semióticos atuam sobre e através de diferentes modalidades, em uma tendência de atravessar fronteiras que anteriormente se demonstravam monomodais. A multimodalidade é vista como um caminho importante para uma melhor aprendizagem, com distintos modos semióticos integrados e permitindo a representação de diferentes aspectos e perspectivas dos objetos de ensino. Isto denota uma ênfase de que o potencial de aprendizagem a partir do uso de diferentes modalidades precisa ser melhor compreendido, bem como necessita ser mais integrado ao currículo, com perspectivas baseadas no que se pode aprender com o estudo da aprendizagem espontânea (VAN LEEUWEN, 2011).

A pedagogia dos portfólios de escrita demonstra que o professor, em uma perspectiva humanista, deve mediar o processo de construção do portfólio, deixando os alunos livres para as suas produções, porém, determinando regras de boa conduta para o processo. Para tal, ele direciona as atividades na tentativa de permitir que os alunos realizem suas próprias produções de forma autônoma, já que, nesta pedagogia, “o ponto

de chegada é a conquista da autonomia pelo aluno, o que acontecerá por meio das oportunidades que lhe serão oferecidas para isso e da orientação inicial do professor” (VILLAS BOAS, 2014, p. 48). Essa autonomia é alcançada também por meio da reflexão, ferramenta que compõe o processo de construção do portfólio, pois, a partir dela, os alunos se tornam capazes de fazer suas escolhas semióticas e tomar decisões próprias, bem como analisar e refazer as suas produções, valorizando tudo o que eles próprios fazem, reverberando também nas questões criativas dos alunos.

A autonomia e a reflexão são princípios que norteiam a construção dos portfólios. Tais aspectos levam à autorrealização do aluno durante o processo, bem como demonstra a capacidade progressiva no aprendizado. Aqueles princípios, segundo Villas Boas (2014), favorecem, de fato, a criatividade do aluno, que é um novo princípio que se acrescenta à pedagogia dos portfólios.

O aluno escolhe a maneira de organizar o portfólio e busca formas diferentes de aprender. Ele é estimulado a estar sempre trabalhando e tomando decisões. É importante que se valorizem as iniciativas dos alunos para que eles busquem novas ideias e não a repetição e a reprodução [...]. O que se espera é que sejam apresentadas as evidências de aprendizagem de maneiras variadas, por outros meios além da linguagem escrita (VILLAS BOAS, 2014, p. 49-50).

Por mais que a pedagogia dos portfólios de escrita tenha como base a escrita de textos durante um período de tempo para uma compilação final, o caráter criativo na construção dos portfólios permite que os alunos produzam textos multimodais, em que a linguagem verbal e a linguagem não verbal constroem um laço coesivo para a produção de significados. Entretanto, como o intuito da pedagogia dos portfólios de escrita é a avaliação do progresso do aluno sobre os seus trabalhos escritos, não se deve deixar de lado os reais propósitos do portfólio. Dessa maneira, deve-se ter um olhar mais amplo e cuidadoso para a prática escrita, com a correção dos textos visando à melhoria da construção progressiva da escrita dos alunos.

Partindo desse pressuposto, a pedagogia dos portfólios de escrita pode apresentar uma extensão denominada portfólios multimodais de escrita, em que os alunos têm liberdade para construir seus textos multimodais<sup>44</sup>, com uso de diferentes cores, fontes,

---

<sup>44</sup> Entende-se por texto multimodal aquele que combina diferentes modos semióticos para a produção de significados imbuídos em um contexto.

leiautes, imagens, desenhos, pinturas, sem que o propósito da escrita fique em segundo plano. Esta produção multimodal tem influência positiva no processo de aprendizagem e na motivação dos alunos para escrever. A construção de portfólios multimodais de escrita, por meio do uso de diferentes recursos multimodais, acaba por se tornar prazeroso e lúdico, pois leva em conta a autonomia, o progresso, a autoria e a criatividade dos alunos.

Acredito também no potencial da imaginação e da criatividade, pois como não existem definições *a priori* do que deve ou não ser incluído no portfólio, este apresenta espaços nos quais pode ser cultivada a “criação de asas” por meio da multiplicidade de textos, linguagens e formas de expressão (MIRANDA, 2011, p. 91, grifo do autor).

Taylor; Wicking (2012) refletem que, no processo de construção do portfólio de escrita, os estudantes são expostos a diferentes modos semióticos de caráter comunicativo (opinião, gestos, dramatizações, ensino de estruturas e gramática etc.). Desta forma, a produção dos textos que serão compilados em um portfólio multimodal de escrita não é feita isoladamente, mas é entendida como uma composição de vários meios semióticos para sua construção multimodal.

Os processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita também competem o uso de diferentes modos semióticos que refletem na produção escrita e a compilação final dos textos em um portfólio multimodal. Como a pedagogia do portfólio tem preocupação com o processo de produção e aprendizagem em um determinado período de tempo e não com o produto acabado, a inserção de recursos multimodais se dá durante todo o processo, engajando os alunos em práticas multimodais criativas.

Na fase de pré-escrita, a multimodalidade é reverberada pelo trabalho com a linguagem oral, por meio das discussões, debates, entrevistas e exposições dos gêneros e temas que serão estudados<sup>45</sup>; com a linguagem corporal, por meio de dramatizações, teatralizações, gestos, brincadeiras e jogos; com a linguagem sonora, com exercícios de escuta de áudios e pela comunicação oral entre os alunos e o professor; com a linguagem visual, com uso de slides, imagens, cores dos pincéis que o professor utiliza para escrever no quadro, imagens em movimento, vídeos etc.; e com a própria linguagem escrita, por meio da leitura de outros textos e escrita de textos menores ou anotações. A depender de

---

<sup>45</sup> É neste momento que as três fases e os cinco elementos que compõem uma atividade de aprendizagem na pedagogia de gêneros começam a se inserir na pedagogia dos portfólios de escrita.



como o professor conduza as atividades, outras linguagens também podem aparecer durante esta fase, pois, a criatividade pode permitir que novas atividades possam ser criadas inclusive pelos alunos

Na fase de escrita, o caráter multimodal é oriundo nas escolhas dos alunos para a produção do texto multimodal, baseando-se na(s) fonte(s) e sua(s) cor(es), no leiaute, na textura do papel, no uso de imagens, desenhos, pinturas, recorte e colagens, na disposição dos recursos semióticos no papel etc, como pode ser visto na figura 10.



Figura 10: Textos produzidos pelos alunos participantes da experiência deste trabalho a partir da utilização de diferentes recursos multimodais.

E, por fim, na fase de pós-escrita, a leitura reflexiva dos textos corrigidos e dos comentários humanistas feitas pelo professor, bem como a reescrita dos textos e o processo de compilação final com a construção de uma capa<sup>46</sup>, também são exemplos de atividades que reverberam a multimodalidade nos portfólios. Não se pode esquecer de mencionar a cor da tinta das canetas escolhidas pelo professor para a correção dos textos, bem como o uso de outros recursos semióticos durante a correção, como desenhos, imagens etc.

<sup>46</sup> A capa dos portfólios também pode ser produzida também com a utilização de recursos multimodais tais quais os utilizados na produção dos textos, construindo significados múltiplos.

Assim, no processo de construção de portfólios multimodais de escrita a partir de uma abordagem humanista, onde se leva em conta todo o processo e não apenas o produto acabado, a multimodalidade torna desafiadora a composição dos textos e do portfólio, uma vez que requer maior prática e uso das linguagens verbais e não verbais. Este desafio, importante para todos os participantes no projeto de construção de portfólios multimodais de escrita, contribui para uma maior reflexão, autonomia, autorrealização, motivação, criatividade e atitudes positivas.



Figura 11: Capas de portfólios multimodais de escrita. Percebe-se uso de recorte, colagem e reciclagem de papel (portfólio da esquerda), uso do próprio objeto, com o laço amarelo (portfólio ao centro), e o formato central de capa de livro (portfólio da direita).

Os diferentes recursos multimodais que compõem o portfólio multimodal de escrita podem ser utilizados para a produção dos textos até a compilação final. Nogueira (2014) assevera que “esses recursos multimodais tornam-se elementos textuais que são encontrados na construção de diferentes textos, quer dizer, fazem parte da composição textual, auxiliando o leitor em sua leitura” (p. 30). Dessa forma, a produção de textos multimodais na pedagogia dos portfólios de escrita articula semioses que produzem sentido a partir das escolhas dos alunos, em que a linguagem das palavras e a linguagem não verbal (imagens, figuras, desenhos, pinturas, cores etc.) se aproximam para a produção de um todo coerente.

Os recursos semióticos utilizados pelos alunos na produção dos textos multimodais apresentam procedimentos de coesão que demonstram os significados produzidos pelas escolhas dos alunos. Van Leeuwen (2005) descreve a existência de quatro modos distintos de coesão que acontecem nos textos multimodais: ritmo, composição, conexão de informações e diálogo.



Figura 12: Tipos de coesão presente nos textos multimodais.

### 3.3.1. Ritmo e composição

O ritmo fornece coesão em textos e eventos comunicativos que se realizam sobre o tempo, tais como conversas, contações orais de histórias, música, atuação, dança, filme e televisão (VAN LEEUWEN, 2005). O ponto-chave do ritmo é a alternância entre dois estados distintos e opostos, como o alto e o baixo, o tenso e o relaxado, o dia e a noite etc. Portanto, este processo de coesão é uma base biológica em que ações ocorrem de forma rítmica e semioticamente articulada, sendo orientadas e interligadas de forma sincronizada como se fosse uma orquestra.

Tudo isto se faz importante para a percepção humana, e o ritmo divide o fluxo do tempo em medidas que, pelo menos neste sentido, são igualmente longas e marcadas por pulso explícito e coeso. Esta coesão se dá pela utilização de diversos modos semióticos dispostos no tempo de forma conexa (NOGUEIRA, 2014). Porém, para o meu objeto de análise, os portfólios multimodais de escrita, o ritmo não foi selecionado como ferramenta analítica pela não presença da música, do som, do filme, da dança, entre outros modos semióticos utilizados pelos alunos na produção dos textos multimodais para esta extensão de portfólio.

Um outro tipo de coesão que integra os recursos semióticos nos textos multimodais se dá, diferentemente do ritmo, no espaço: é a chamada coesão por composição ou leiaute. A composição demonstra como se dá a organização dos elementos, que podem ser pessoas, coisas, formas abstratas etc., em ou sobre um espaço semiótico como, por exemplo, uma página, uma tela, uma prateleira, uma praça ou uma cidade (VAN LEEUWEN, 2005). Esse tipo de coesão não é designado apenas em imagens ou leiautes, mas também é utilizado na arquitetura e em exposições, e tem base no senso de equilíbrio seja ele físico ou intuitivo. Este equilíbrio é um processo semiótico com função de apontar o significado que o ajudará a se tornar visível, isto é, o significado que apresentará maior relevância visual.

Os elementos de um leiaute têm seus princípios de equilíbrio a partir da sua saliência. A saliência cria um estado de diferenças entre os elementos de uma composição a partir do grau de atenção dada à medida que estes elementos atraem a visão do leitor, apresentando uma relevância na composição do texto multimodal. Isto é causado pelas relações complexas que ocorrem por diversos fatores, como a presença ou ausência de movimento, o tamanho, a textura, o contraste entre as cores e os tons, a forma como o campo de visão está disposta, além de fatores culturais como a aparência da figura humana (VAN LEEUWEN, 2005).

Na intenção de gerar um bom aspecto estético de composição, existe a perspectiva de que os elementos de um texto multimodal podem também ser dispostos por meio de seus enquadramentos. Eles criam um senso de desconexão ou separação entre os elementos de uma composição multimodal, o que será entendido que eles são separados e independentes. Mas, também, podem denotar conexão dos elementos em um espaço semiótico, a partir das suas similaridades, demonstrando que eles pertencem um ao outro.

E um outro aspecto da composição é denominado valor de informação, que, segundo Van Leeuwen (2005), proporciona diferentes valores para um número de

diferentes zonas no espaço semiótico. Isso gera um direcionamento espacial no texto multimodal, determinando que a coesão por composição no espaço semiótico por ser analisada a partir de quatro perspectivas distintas: centralidade, verticalidade, centralidade e tridimensionalidade.

Na perspectiva da horizontalidade, dentre os aspectos determinados pelo valor de informação, temos o dado e o novo, que representam, respectivamente, a disposição esquerda e direita na composição, em que o dado é representado como algo que já é conhecido do leitor, enquanto o novo é tido como algo ainda não conhecido, denotando ser a parte importante da mensagem construída.

Outros aspectos provenientes do valor de informação são o que se denomina ideal e real, que são os valores determinados pelo caráter de verticalidade. A informação idealizada ocupa a porção superior do espaço semiótico, e é apresentada como a essência da informação de forma generalizada ou idealizada. Em contrapartida, a informação real é aquela que está presente na parte inferior do texto multimodal, onde é apresentada por meio de detalhes mais específicos, mais realísticos e factuais, e com valor mais prático de informação.

Na perspectiva da centralidade, tem-se a discussão sobre os elementos que estão dispostos no centro ou nas margens do espaço semiótico. O que está no centro é apresentado com o núcleo daquilo que está sendo comunicado, enquanto os elementos que estão à margem são aqueles que apresentam uma subserviência, uma dependência ou uma complementariedade em relação ao elemento central.

O caráter tridimensional do valor de informação em textos multimodais demonstra que “o leitor pode reconhecer e ordenar os elementos semióticos desse tipo de texto, observando a parte de frente ou de trás, esquerda ou direita, exterior ou interior e primeiro plano ou plano de fundo” (NOGUEIRA, 2014, p. 39). Nesse sentido, fica difícil de acontecer uma concentração das informações em um determinado ponto do espaço semiótico, diferentemente dos demais aspectos de valor de informação já discutidos. O caráter tridimensional não será levado em conta na análise dos textos multimodais que foram produzidos para os portfólios multimodais de escrita.

### ***3.3.2. Conexão de informações e diálogo***

As diferentes situações comunicativas requerem diferentes modos de entendimentos e uso das informações. Para tal, Van Leeuwen (2005) demonstra que as

informações, sejam elas verbais ou não verbais, devem ser ligadas para que possam ser entendidas dentro de um contexto. Nesse sentido, a conexão por informação estabelece uma ligação entre o texto verbal escrito e o texto não verbal (imagens). Esta conexão no texto multimodal é determinada pela leitura não linear<sup>47</sup>, em que não há alteração nem adição de informação e o sentido permanece o mesmo.

Van Leeuwen (2005) traz para este tipo de coesão algumas relações que ocorrem entre o texto escrito, formado por palavras, e o texto não verbal, formado pelas imagens. Para isso, o autor elucida dois conceitos: o conceito de elaboração e o conceito de extensão. A elaboração é “uma forma de ligação na qual um item de informação contém as mesmas informações do item anterior”<sup>48</sup> (VAN LEEUWEN, 2005, p. 275). Na relação de elaboração, através da ilustração, as imagens tornam o significado das palavras mais específico; e, através da ancoragem, as palavras fazem os significados de uma imagem mais específicos<sup>49</sup>. Além destas duas relações, também tem a explicação, que explica as paráfrases textuais que estão relacionadas à imagem, e vice-versa.

O conceito de extensão dado por van Leeuwen (2005) demonstra que ele é “um tipo de ligação em que um item de informação adiciona novas informações para o item anterior”<sup>50</sup> (p. 276). A extensão é tida através de três modos: por meio da similaridade, em que as informações do texto são semelhantes às da imagem; por meio do contraste, onde as informações do texto contrastam com às da imagem; e por meio da complementariedade, em que as informações da imagem acrescentam mais informações ao texto, e vice-versa, em um contínuo revezamento. Barthes (1977) citado por Nogueira (2014) revela que no revezamento “o texto verbal escrito e o texto não verbal se

---

<sup>47</sup> Os textos verbais escritos apresentam leitura linear. Nas comunidades ocidentais, esta leitura é feita linearmente da esquerda para direita, diferentemente de outras comunidades em que a leitura se dá de forma oposta. No texto multimodal, ocorre a prevalência da leitura não linear, o que determina que o leitor inicie a leitura ao seu bel prazer, seja pelo texto escrito ou pela imagem. Porém, Nogueira (2014) reflete que esta leitura também pode ser feita por meio de *links* que podem estar destacados por alguns outros recursos semióticos.

<sup>48</sup> No original, “a form of linking in which an item of information contains the same information as the preceding item”.

<sup>49</sup> Ilustração e ancoragem são termos utilizados por Barthes (1977). Segundo Nogueira (2014), na ilustração “o texto não verbal torna o texto verbal mais específico, pois apesar de o autor estar se referindo a um determinado grupo ou situação, o texto não verbal detalha mais ainda algo referente ao grupo, especificando-o” (p. 42), enquanto que a ancoragem “elucida o leitor através das palavras, colocando-o em um campo semântico, caracterizando uma especificação. Neste momento, o leitor escolhe os possíveis significados à imagem, inserida em um determinado contexto, com base no texto verbal escrito” (p. 42). Os conceitos de Barthes dialogam com os conceitos de Halliday (1978), e são utilizados por van Leeuwen (2005).

<sup>50</sup> No original, “a type of linking in which an item of information adds new information to the preceding item”.

complementam, mantendo uma relação semântica de informação de complemento entre ambos” (p. 42).

<b>Relações entre imagem e texto</b>		
Elaboração	Especificação	A imagem torna o texto mais específico (ilustração) O texto torna a imagem mais específica (ancoragem)
	Explicação	O texto parafraseia a imagem (ou vice versa)
Extensão	Similaridade	O conteúdo do texto é similar ao conteúdo da imagem
	Contraste	O conteúdo do texto contrasta com o conteúdo da imagem
	Complementariedade	O conteúdo da imagem adiciona informações futuras ao conteúdo do texto, e vice-versa (revezamento)

Tabela 1: Visão geral da ligação viso-verbal - adaptado e traduzido de van Leeuwen (2005)

A partir das dinâmicas interacionais entre dois ou mais participantes de um texto multimodal, temos a coesão por diálogo. Van Leeuwen (2005) descreve que a semiótica social tem estendido seus conceitos para além do discurso, abrangendo a música ou a interação entre as diferentes faixas musicais de um filme, por exemplo, sempre em um movimento dialogal e dinâmico, em que os participantes se revezam simultaneamente ou em sequência. Nogueira (2014) explica que “a coesão por diálogo acontece por meio de interações dentro da língua, cujo desdobramento é dinâmico, embasado em uma estrutura genérica que é composta por uma unidade de diálogo ou intercâmbio dessa unidade [...]” (p. 46). Os textos multimodais produzidos pelos alunos para o portfólio não se utilizaram de características coesivas por diálogo. Dessa forma, não utilizarei este tipo de coesão como ferramenta analítica dos textos.

Assim, no próximo capítulo, farei uma análise multimodal da experiência como um todo e partirei para uma análise sociosemiótica (VAN LEEUWEN, 2005) dos textos produzidos pelos alunos e que foram compilados em um portfólio multimodal de escrita. Esta análise procura compreender como se deu a escolha e utilização dos recursos semióticos pelos alunos para as suas produções, aliando-se a todo o aparato teórico que dá suporte à pedagogia dos portfólios de escrita.

## **CAPÍTULO 4 – TECENDO ANÁLISES BASEADAS NA EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS MULTIMODAIS DE ESCRITA**

Este capítulo visa a tecer análises a partir da descrição metodológica da experiência realizada no ambiente de sala de aula, reportando-a às teorias descritas nos capítulos anteriores. Procura-se, com isso, entender como o funcionamento da pedagogia dos portfólios de escrita pôde ser transposta para a produção de portfólios multimodais de escrita através de uma abordagem humanista e com o trabalho de gêneros. Os dados que aqui serão apresentados resultam de um levantamento qualitativo dos elementos multimodais utilizados por alunos para a construção de textos e portfólios multimodais. Dessa forma, o ponto-chave deste capítulo é demonstrar de forma diagnóstica como os alunos se utilizaram de recursos multimodais para a construção dos seus textos multimodais e em língua inglesa durante todo o processo até a compilação final em um portfólio multimodal de escrita<sup>51</sup>.

### **4.1. Descrevendo, analisando e discutindo a experiência de pesquisa**

Este trabalho de pesquisa foi realizado a partir de uma experiência em um ambiente de sala de aula da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tal, foi tomado um grupo formado por 21 (vinte e uma) pessoas, todas provenientes do curso de Letras-Inglês da UFPB: 12 (doze) alunos regularmente matriculados na disciplina Inglês Intermediário 2, 7 (sete) alunos regularmente matriculados na disciplina Inglês Intermediário 3, a professora ministrante de ambas as disciplinas e seu estagiário de docência que também é o autor deste trabalho de pesquisa, atuante como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), da UFPB, e aluno regular do oitavo período do curso de Letras-Inglês da mesma instituição. Esta experiência foi realizada no semestre 2018.2 do calendário letivo daquela instituição.

Para questões de análise desta e da próxima seção deste capítulo, foram tomados os portfólios multimodais construídos pelos alunos das duas disciplinas. O total de alunos era de 19 (dezenove), porém, após a assinatura de um termo de consentimento com

---

<sup>51</sup> A experiência, por ter sido realizada em um ambiente de sala de aula de turmas de língua inglesa, adotou a nomenclatura para os portfólios como *multimodal writing portfolios*. Optei pela tradução do termo.



permissão para uso analítico dos portfólios para este trabalho, apenas 18 (dezoito) alunos me permitiram utilizá-los para fins analíticos.

Em ambas as turmas pesquisadas no referido semestre letivo, a professora ministrante dividiu o sistema de avaliações do semestre da seguinte forma:

- Avaliação 1: escrita de textos em língua inglesa para compilação em um portfólio;
- Avaliação 2: leitura de um livro para entrevista;
- Avaliação 3: apresentações orais sobre artigos encontrados na revista *English Teaching Forum*.

Como o foco desta pesquisa é o processo de produção de textos escritos em língua inglesa que foram compilados em portfólios multimodais de escrita, tomarei apenas o período compreendido pela avaliação 1, datado entre 26 de novembro de 2018 e 27 de março de 2019, em aulas que aconteciam nas segundas e quartas-feiras. Para esta avaliação, os alunos, no período de tempo determinado, deveriam produzir textos escritos em língua inglesa relacionados a temas e tópicos específicos, bem como ao estudo de um gênero base para as suas produções, até que houvesse a compilação dos textos em um portfólio final.

No contexto da pedagogia dos portfólios de escrita<sup>52</sup> e no período determinado para a avaliação 1, diversas atividades foram desenvolvidas com o grupo de ambas as turmas como forma de proporcionar uma aprendizagem efetiva para a realização da prática escrita: estudo de diferentes gêneros, lista de vocabulários, estudo de estruturas e tópicos gramaticais, discussões sobre temas específicos trazidos pela professora ministrante, escrita e reescrita dos textos, correção dos textos, feedback durante e ao término do processo, compilação dos textos em um portfólio final, apresentação oral baseada na experiência realizada pelos alunos durante o período de tempo proposto.

No início do período letivo, o estagiário de docência e a professora ministrante das disciplinas explicaram como se daria o processo de produção dos portfólios, mostrando aos alunos os processos inerentes à pedagogia dos portfólios de escrita. Todo o grupo linguístico ficou ciente das regras que iriam reger essa avaliação: escrita de seis

---

<sup>52</sup> Este contexto procura desenvolver atividades nos processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita. Estes três processos são imprescindíveis na pedagogia dos portfólios de escrita, com promoções na autonomia, na motivação e na reflexão dos alunos. Na experiência descrita neste trabalho, aliou-se a teoria e a prática dos três tipos de portfólio durante o processo. Porém, para a avaliação final, tomou-se o portfólio de avaliação.

ou sete textos durante todo o período, entrega dos textos escritos e reescritos na data prevista, atenção à norma culta da língua inglesa, compilação em um portfólio final que deveria conter uma capa, que podem ser visualizadas nas figuras 11 e 23, e todas as versões escritas e reescritas dos textos corrigidos. Como a pedagogia dos portfólios de escrita permite que novas regras fossem adicionadas durante o período de realização desta avaliação, também foi pedido que aos alunos fizessem uma introdução e uma conclusão nos seus portfólios, bem como a realização de uma apresentação na data final para entrega do portfólio, que não estavam previstas no início das atividades do semestre.

Ademais, após a apresentação de como se daria a avaliação, o estagiário de docência propôs que os alunos poderiam utilizar-se da criatividade e de recursos semióticos outros além da linguagem escrita para a construção de seus textos, tais como desenhos, fotos, imagens, leiautes, uso de diferentes fontes e cores etc., mas, que os alunos estavam livres para construírem seus textos com ou sem a utilização destes recursos, já que esta foi uma regra opcional, pois, o intuito das atividades desenvolvidas era a prática escrita.

Nas aulas da segunda-feira, normalmente, acontecia o estudo do gênero proposto e a discussão de um tema específico<sup>53</sup> que embasaria a produção textual dos alunos, com manutenção linguística a partir da apresentação de vocabulário e estruturas gramaticais baseada em diversas atividades realizadas em língua inglesa. Este momento buscava engajar os alunos de forma interativa e humanista, sempre proporcionando um ambiente confortável e prazeroso para que todo o grupo linguístico pudesse realizar as atividades propostas de forma satisfatória<sup>54</sup>.

Nestas aulas, a professora trazia atividades multimodais previamente planejadas que eram aplicadas, através de sua mediação ou da mediação do estagiário de docência, na intenção de chamar a atenção e trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos,

---

<sup>53</sup> Esta discussão era realizada a partir de atividades multimodais como entrevistas, trabalho em duplas ou trios, debates etc., sempre com algum material previamente preparado pela professora ministrante que buscasse engajar os alunos: slides, textos para leitura, cartões, entre outros. Os materiais também passaram por alguma revisão realizada pelo estagiário de docência que, em alguns momentos, realizou intervenções durante as aulas. Todas estas atividades procuravam, de forma interativa, desconstruir o gênero proposto, além de proporcionar um momento de construção conjunta para que, posteriormente, houvesse a construção independente pelo aluno, denotando que esta experiência tem base na pedagogia dos gêneros (ROSE; MARTIN, 2012).

<sup>54</sup> Atenta-se que a utilização de uma abordagem humanista proporcionou uma integração dos alunos no ambiente de sala de aula, que se sentiam bem-vindos e acolhidos, resultando em um alto percentual de frequência às aulas, pontualidade na entrega das atividades e engajamento com as atividades propostas na pedagogia dos portfólios de escrita. A aplicação de atividades baseadas em uma abordagem humanista prevê rigor no processo avaliativo, e não apenas foco na afetividade.

familiarizando-se com o contexto e preparando-os para a realização de uma Tarefa, no caso, a escrita dos textos. Estas ações demonstraram a realização das fases de Foco e Preparação, propostas pela pedagogia de gêneros, bem como da fase de Avaliação, que conduz os alunos para o objetivo real baseando-se no que está sendo proposto. Isto corrobora com o que expressa Cavalcanti (2016), em que as atividades (ou tarefas) são importantes no processo de implementação da pedagogia de gêneros pois consolidam o tema proposto a partir da aplicação de diferentes atividades semióticas.



Figura 13: Atividades multimodais mediadas pela professora a partir de uma apresentação de slides.

Todos estes acontecimentos previamente relatados ocorreram no período de pré-escrita, proveniente na pedagogia dos portfólios e implementada nas duas turmas participantes, preparando os alunos para o momento da escrita em si. A pedagogia de portfólios multimodais de escrita se alinha à pedagogia de Rose; Martin (2012).



Figura 14: Gêneros trabalhados durante o período de atividades dos portfólios de escrita.

Durante o período de realização das atividades para o portfólio de escrita, os seguintes tópicos nortearam as discussões e escrita dos textos pelos alunos<sup>55</sup>:

- Biografia de um colega de turma após entrevista realizada em sala de aula;
- Narrativa de como os pais ou avós dos alunos se conheceram;
- Composição sobre pontos positivos e negativos de se morar em João Pessoa;
- Reflexão sobre a infância<sup>56</sup>;
- Composição opinativa sobre a poluição do meio ambiente ou sobre como as pessoas veem os esportistas em termos de vida pessoal e salário;
- Composição opinativa sobre o carnaval;
- Reflexão sobre a prática meditativa no ambiente de sala de aula.

Após estas aulas, em que ocorreu o processo de pré-escrita onde o gênero era desconstruído (ou modelado) e construído conjuntamente por todo o grupo pela aplicação de atividades, os alunos tinham um período de uma semana para a realização da escrita a partir do gênero e tema propostos. Essa escrita poderia ser escrita à mão ou digitada. A escolha ficava a cargo do aluno, bem como a utilização de outros recursos além do texto verbal, conforme pode-se visualizar na figura 15.

<sup>55</sup> Em língua inglesa, os tópicos discutidos e escritos foram: 1. A colleague's biography; 2. How did your parents/grandparents meet?; 3. Pros and cons of living in João Pessoa; 4. Childhood; 5. Composition about the environment and sport people's lives; 6. Carnival; 7; Meditation.

<sup>56</sup> Esta atividade apenas foi realizada pela turma de Inglês Intermediário 2, após toda a turma assistir a uma defesa de tese que tratava sobre o tema da infância.



Figura 15: Textos escritos à mão, digitado e com uso de recursos multimodais, como imagens e figuras.

Nas aulas das quartas-feiras, a professora ministrante das disciplinas trazia atividades outras para o trabalho linguístico mais específico em tópicos gramaticais, vocabulares e de estrutura em língua inglesa. Estas atividades também visavam ao engajamento dos alunos de forma humanista para a realização de tarefas, e que contribuía para a melhoria do repertório linguístico dos alunos em língua inglesa.

Passado o período de uma semana, isto é, o período de escrita, em que ocorria a fase de construção independente pelos alunos, eles deveriam entregar seus textos escritos para que houvesse a correção, iniciando o processo de pós-escrita. Por mais que os alunos tivessem certa liberdade para a escrita dos seus textos utilizando ou não recursos multimodais, eles deveriam compô-los baseados em regras previamente estabelecidas, bem como entregá-los no prazo determinado, visto que a pontualidade na entrega foi acordada como um tópico de avaliação.

Atenta-se, neste momento, para o propósito avaliativo dos portfólios não foi apenas baseado na correção dos textos, mas, também, no cumprimento dos prazos estipulados. A correção dos textos, nesta experiência, foi realizada pelo estagiário de docência com supervisão da professora ministrante da disciplina, obedecendo a um *marking system*, ou sistema de marcação, em língua inglesa, que explicitava possíveis erros cometidos pelos alunos a partir de códigos. Todos os alunos tiveram acesso ao *marking system* para que pudessem entender qual(is) erro(s) tinham cometido.

## THE MARKING SYSTEM

SP	incorrect spelling	S/P	Singular//plural	PRON	wrong/missing pronoun	~	Sth is not quite right
WO	Word order	PUNC	Punctuation	PRE	wrong/missing preposition	!	Silly mistake
VT	Wrong verb tense	ADV	wrong/missing adverb	ART	wrong/missing article	^	Missing word
C	Concord subject and verb do not agree	SUBJ	wrong/missing subject	VOCAB	Vocabulary problem	//	Start a new paragraph
WF	Wrong form	OBJ	wrong/missing object	(-)	Omit a word	?	I do not understand

Figura 16: O marking system.

A correção dos textos acontecia de forma em que os erros cometidos pelos alunos eram circulados e/ou sublinhados, seguidos do código relativo ao erro a partir do *marking system*, sem que acontecesse apenas a correção pontual do erro. Isto proporcionava que os alunos refletissem em cima do(s) erro(s) por eles cometido(s) para a promoção de autonomia, corroborando com a prática de escrita reflexiva em língua inglesa - que visa não apenas a mostrar o produto corrigido, mas, a permitir que os alunos reflitam sobre a sua escrita - e com a pedagogia dos portfólios de escrita, em que a prática reflexiva é um dos princípios fundamentais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
INTERMEDIATE ENGLISH LEVEL III

PROF: Dr. Danielle Barbosa Lima de Almeida  
STUDENT: Renan Cabral Paulino

Amazing! ♥ Checked!

FAMILY SOTRY <sup>SP</sup>  
Run, Catarina, RUN!

Once upon a time there was a princess named Catarina that lived in a little castle with her evil mother, her subservient father and her siblings. Catarina used to play with her sister Cleide because they had some connection somehow, or maybe, just because the difference of age was not so big. VT

Princess Catarina and princess Cleide always went to the school on foot since they lived next to the school and there was no need to prepare the carriage for them to go to school. They always played along the way to school, sometimes running around and sometimes catching castor beans so that they could throw on each other. They always had a lot of fun when they were alone. WF

One day, a usual day that they were going to school together and catching castor beans and running around, Princess Catarina felt on the ground trying to dodge from the castor bean that her sister threw on her and ripped her skirt. When they arrived home, the evil mother, Queen Creusa attacked Princess Catarina because she should not been playing. WF

Since they were princess, VT it is common that the servants used to do all the housework, but princesses Catarina and Cleide used to do all the cleaning, because the Queen wanted the servants only to serve her. The house caring was a task for the girls, but since they always did the cleaning together, they tried to find some ways of having fun. That day, they brought home some castor beans and started to play inside the house while cleaning, but unfortunately they broke some glasses and both of them were slapped and put to bed without eating. WF Wow! For princesses!

On the Next day, they were getting ready to go to school, and Princess Cleide told her sister that they must not play along the way to school anymore, so that they would not get hurt by their mother. Catarina agreed, but she was not happy at all. She started to write a diary, and in this diary she wrote about lots of things that happened with her during the days, but on that day, something unexpected happened during the

lunch time. When Catarina was having lunch, PRON she was sitting all alone in the table, because she was feeling a little bit sad with what was happening with her and her sister, a boy came along and asked if he could seat next to her and she didn't complain. From that day forward, they always seated together at lunch time. She wrote everything down in her diary, how she was feeling and how in love she was for that boy, José.

One day, when Princesses Catarina and Cleide were coming home, they saw the Queen reading the diary of princesses Catarina. They entered in the castle and the Queen Creusa asked Cleide to leave and let them alone. Inside princess' Catarina room, they argued and the Queen prohibited the princess to see José again, because he was not a member of royalty. The Queen slapped her again and grounded her for a whole week.

Next week, when she was getting ready to go to school, Catarina stole some money from her brother's wallet and went to school. That day, she asked her sister Cleide to play with her, running around and throwing castor beans on each other. They VT never had so much fun since a long time ago. When they arrived at school, Catarina begged Cleide as they never did in front of the school. At the end of the day, Cleide was waiting for her sister in front of the school gates, but she never returned. WF

Cleide walked home very sad, and afraid to tell her mother what happened, because she would have no answer to her mother's questions. She entered home and with an inaudible sound said: "She is gone", her mother didn't say a word. Cleide entered her sister's room and looking to Catarina's diary, she decided to read. Marked in one page was a note to the princess:

"Dear sister,  
I am so sorry that I had to leave you, but I was afraid if I didn't do that I was going to die by her hands! I love you so much, but I couldn't stand living there anymore. I am fine, I run away with José and we are getting married on this weekend. I will love if you visit me.  
Love you,  
Catarina"

Cleide read that, felt a little bit sad but complete, because she knew that her sister would be fine. At least was something that they both were hoping.

NOTE: There is no lived happily ever after in this Fairy Tale.  
Remember, I do love the story you wrote! Even though you made some small mistakes, your creation by this story was great in this task. I'll give you some tips for what you asked to do. Good job! I'm happy you wrote and gave me some tips! Keep on writing and why not in the future, you could tell your students this amazing story! Very well done!

Figura 17: Utilização do marking system na correção dos textos.



Para cada texto corrigido, um feedback conclusivo era dado com intuito motivador para que os alunos continuassem a escrever, independentemente do número de erros por eles cometidos, demonstrando o caráter humanista também no processo de pós-escrita, conforme pode ser visto na figura 18. Ademais, após a correção, os alunos recebiam seus textos de volta e chegava o momento da reflexão e da reescrita. Vale salientar que alguns alunos não precisaram reescrever seus textos, visto que não haviam cometido nenhum erro. Era dado mais um período de tempo para que os alunos fizessem a reescrita, que deveria ser entregue ao estagiário em tempo hábil para uma nova correção do texto, em que era observado o poder reflexivo dos alunos em cima dos erros cometidos e seus progressos.

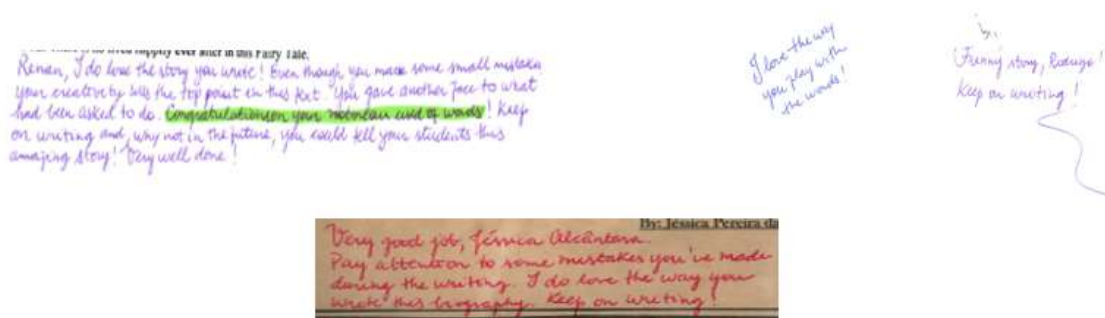


Figura 18: Feedback motivador ao término de todas as correções dos textos.

Estas ações culminavam na fase de Elaboração, em que havia o fechamento de todas as atividades e o preparo para um novo ciclo, com novas atividades de pré-escrita, escrita e pós-escrita até o final do período proposto para a avaliação 1. Salienta-se, também, que durante o processo de produção do portfólio, tanto a professora da disciplina quanto o estagiário de docência se mostraram abertos ao feedback dos alunos, trabalhando e entendendo o lado humano de cada aluno, o que proporcionou um estabelecimento de uma atmosfera empática no ambiente de sala de aula, reverberando o caráter humanista desta proposta pedagógica.

Com o término do processo de produção dos portfólios multimodais de escrita, todos os textos produzidos foram compilados em um portfólio multimodal. Cada aluno também realizou uma pequena apresentação detalhando como foi a sua experiência durante o período de tempo da avaliação 1 mostrando seus portfólios multimodais para os demais alunos da turma, corroborando para o caráter interativo desta pedagogia.



Figura 19: Apresentação dos portfólios multimodais de escrita produzidos pelos alunos.



Figura 20: Esboço da união entre a abordagem humanista, a pedagogia de gêneros e a pedagogia dos portfólios de escrita que foram utilizadas nesta experiência.

Observando-se o gráfico da figura 20<sup>57</sup>, pode-se inferir que a abordagem humanista (círculo maior, em cinza) tomada para esta experiência pode reger efetivamente todos os momentos, processos e fases das pedagogias dos portfólios de escrita e de gênero, proporcionando a criação de uma atmosfera favorável para que seja aplicado qualquer tipo de avaliação com um grupo de alunos e professor. Entende-se, também, que existe uma interligação entre as referidas pedagogias, com vistas a dar voz

<sup>57</sup> Este gráfico é de minha autoria, devidamente construído para este trabalho a partir das experiências realizadas.



ao aluno para a realização de atividades, sempre mediadas pelo professor, com seus processos e fases se integrando para realização de uma atividade ou tarefa.

É possível dizer, também, que a obediência destas fases aliada a uma prática humanista colaborou para a motivação, a reflexão, o progresso e o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa dos alunos participantes desta experiência. Outrossim, a liberdade proporcionada a eles permitiu que o grupo utilizasse de inúmeros recursos semióticos na e para a produção do portfólio multimodal, demonstrando que a experiência também promove a criação de um ambiente favorável para a expressão da criatividade dos alunos e para a produção de significados múltiplos denotada pela construção de textos multimodais.

#### **4.2. Criatividade e multimodalidade: analisando as produções no portfólio multimodal de escrita**

A análise realizada nesta seção terá como base a identificação dos recursos multimodais utilizados pelos alunos para a construção de seus textos e das capas dos portfólios multimodais de escrita. Será investigado como houve a integração dos recursos multimodais para a construção de sentidos através da coesão entre eles, baseando-se na fundamentação teórica deste trabalho a partir dos pressupostos teóricos propostos por van Leeuwen (2005) relativos à coesão multimodal. É importante inferir que as escolhas dos alunos para a utilização de recursos multimodais nos textos não foram aleatórias, mas que formam motivadas com objetivos específicos para a comunicação através das possibilidades semióticas funcionais do sistema linguístico, produzindo significados.

Como já explicado no início da sessão anterior, foram utilizados 18 (dezoito) portfólios para as análises realizadas neste capítulo. Salienta-se que os alunos tinham a liberdade e fizeram uso da criatividade para produzir seus textos com ou sem a utilização de recursos multimodais como imagens, figuras, pinturas, desenhos, leiaute, uso de diferentes cores e fontes, etc. Mas, para fins de análise nesta seção, foram escolhidos apenas os portfólios que apresentaram a utilização de texto verbal e não verbal em todas as produções compiladas, dando um total de 8 (oito) portfólios multimodais de escrita e 51 (cinquenta e um) textos com tais características.

Quanto à forma de apresentação dos textos do portfólio, pode-se observar que alguns alunos, a partir do gênero estudado e da liberdade dada pela professora e pelo estagiário, utilizaram-se da criatividade para apresentar os textos em diferentes suportes,

como em uma carta que fazia parte da narrativa contada pelo aluno, em um cartão postal e em uma postagem da rede social Instagram. Isso demonstra que a utilização dos recursos multimodais na produção de textos para o portfólio multimodal potencializa a imaginação e a criatividade dos alunos, abrindo espaços para a “criação de asas” através da multiplicidade de textos (MIRANDA, 2011).

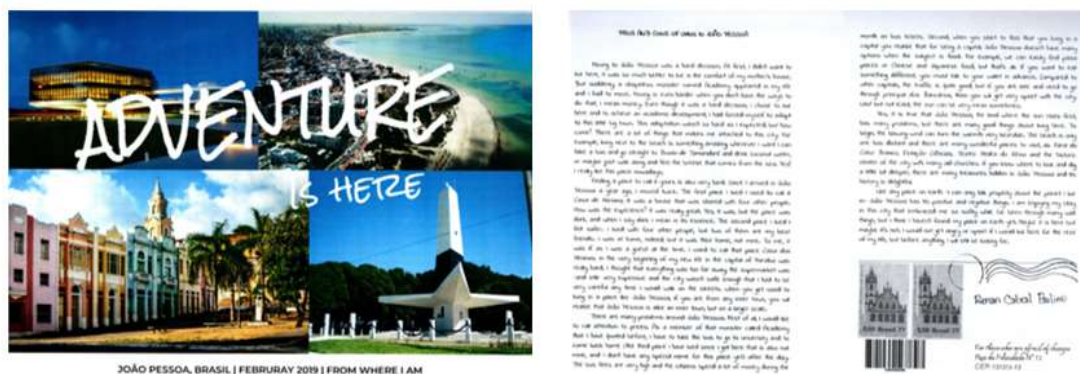


Figura 21: Texto produzido em formato de cartão postal.



Figura 22: Texto apresentado em forma de carta e como uma postagem do Instagram.

Outro ponto pertinente para discussão é que a liberdade dada para os alunos expressarem a criatividade proporcionou a ocorrência de um processo de ressemiotização a partir da presença acentuada de multimodalidade na produção criativa dos portfólios. A maior parte dos portfólios multimodais de escrita, com exceção de um único, foram construídos em um formato tradicional, isto é, textos compilados um após o outro para a formação de uma coleção de textos em disposição vertical ou horizontal, conforme pode ser visto na figura 23.

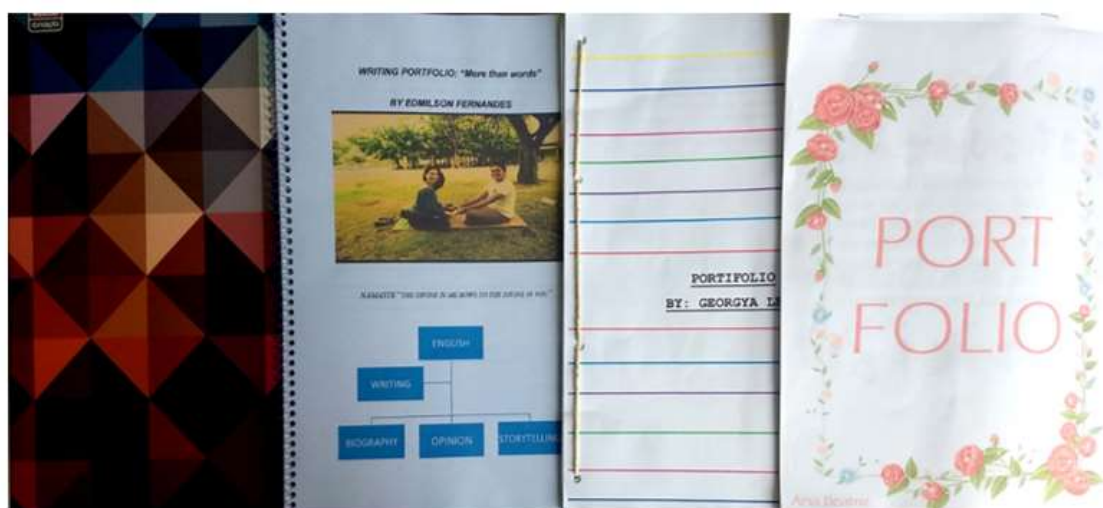


Figura 23: Formato tradicional dos portfólios de escrita.

Porém, uma aluna construiu seu portfólio em um outro formato, compilando seus textos dentro de envelopes com cores diferentes (cada envelope para um gênero e tema estudados), e unindo-os por meio de um cadarço de tênis, ressemiotizando o que era esperado para o formato de um portfólio e construindo novos significados através da criatividade.



Figura 24: Ressemiotização do formato tradicional do portfólio.

Partirei, agora, para a análise no sentido da coesão dos elementos no texto multimodal produzidos pelos alunos, as categorias utilizadas são provenientes dos conceitos de van Leeuwen (2005) que foram previamente discutidas no capítulo 3: ritmo,

composição, conexão de informações e diálogo. Dentre estas quatro categorias propostas, apenas duas serão utilizadas na análise dos processos coesivos nos textos multimodais: composição e conexão de informações, conforme já descrito nos capítulos de fundamentação.

#### ***4.2.1. Coesão por composição***

Este tipo de coesão se dá no espaço, integrando diferentes recursos multimodais. O espaço semiótico utilizado pelos alunos foi a folha de papel, onde foram construídos todos os textos compilados no portfólio multimodal de escrita. Como primeiro ponto de análise, utilizarei a saliência, que cria diferenças entre os elementos do espaço semiótico a partir da relevância visual. Esses elementos atraem a visão do leitor através de relações multissemióticas complexas por meio da textura, contraste entre cores e tons, tamanho etc., bem como pela disposição e organização no espaço.

Nos textos analisados, a saliência é encontrada pelo uso de diferentes cores, tipos e tamanhos das fontes, além das cores utilizadas no plano de fundo e a textura dada ao papel. Atenta-se, também, para o uso recorrente de imagens nos textos, com tamanhos distintos e posicionamento que demonstram a sua relevância no texto. Outro ponto que marca a relevância visual no espaço semiótico é a ênfase dada em alguns títulos dos textos, que apresentam tamanho e tipo de fonte diferentes aos da fonte utilizada no corpo do texto, chamando atenção do leitor para o título e convidando-o para a leitura do texto, conforme visto na figura 25.

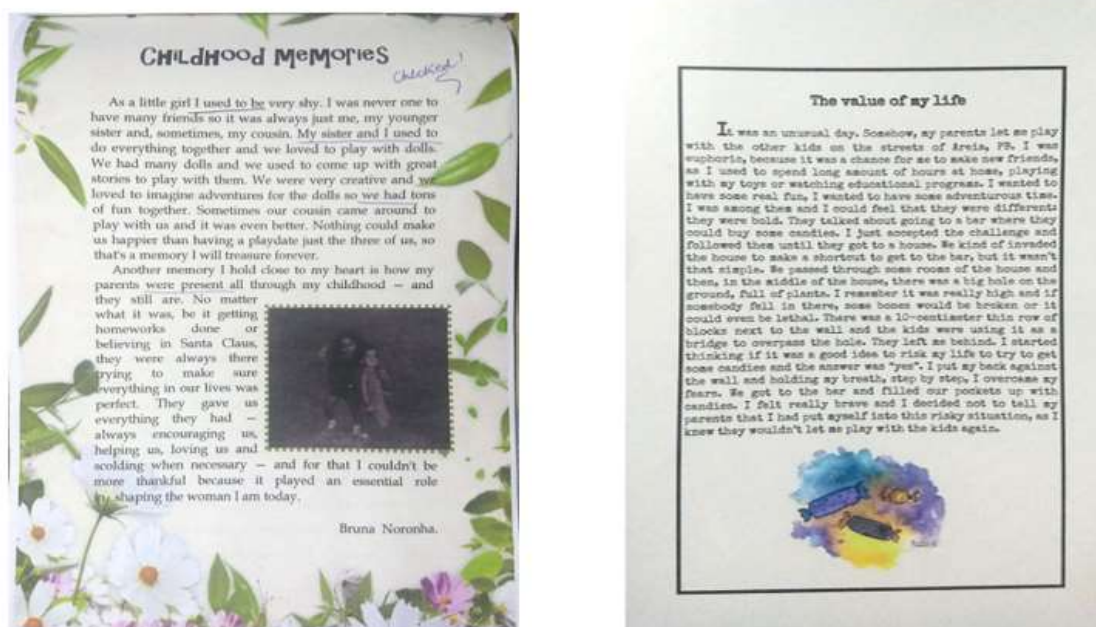


Figura 25: Tamanhos e tipos diferentes de fontes, bem como imagens e desenhos apresentando destaque visual no espaço semiótico.

Quanto ao uso de cores no espaço semiótico para a construção de significados, pode-se observar, na figura 26, que a aluna escolheu uma cor no plano de fundo que deu ao espaço semiótico um aspecto de envelhecido, além da textura e do contorno dados ao papel, como folhas rasgadas pela exposição ao tempo, o que revela maior relevância visual pelo uso destes recursos multimodais. Salienta-se, também, que a aluna utilizou técnicas de envelhecimento do papel, molhando todas as folhas do seu portfólio em café preto<sup>58</sup>. Ademais, após algum tempo, o papel adquiriu cheiro de folhas velhas, o que reverbera, além da criatividade, a construção de sentidos a partir de um outro recurso multimodal: o cheiro.

<sup>58</sup> A aluna construiu seu portfólio em forma de pergaminho, que apresenta folhas envelhecidas por ter sido construído há bastante tempo, já que era um tipo de um suporte utilizado pelos povos da antiguidade para a escrita.



Figura 26: Cor de plano de fundo e contornos que geram aspecto envelhecido à folha de papel.

Com isso, pode-se dizer que a relevância visual a partir dos recursos utilizados nas produções dos textos demonstra que as escolhas dos alunos não são feitas de forma aleatória, mas que são feitas na tentativa de produção organizada e sistemática de significados. A partir das imagens presentes nos textos produzidos pelos alunos, tem-se que o leiaute desenvolvido por eles apresentou elaboração criativa, com recursos multimodais utilizados de forma ordenada e coesa permitindo a leitura tanto pelos alunos, produtores dos textos, quanto pelos corretores, professora e estagiário. Isto corrobora para o entendimento do sendo de equilíbrio proposto por van Leeuwen (2005), que é um processo semiótico que demonstra qual será o elemento de uma página terá a maior visibilidade visual.

No sentido da horizontalidade, verticalidade e centralidade, o enquadramento dado pelos alunos através da disposição dos recursos multimodais utilizados permitiu que os textos apresentassem coesão na leitura multimodal.

Em termos de horizontalidade, em que temos as orientações de informação dada (à esquerda) e informação nova (à direita), o texto construído pela aluna e visualizado na figura 27 demonstra como a informação flui de forma dinâmica no sentido horizontal. Inicialmente, tem-se uma imagem da aluna quando era bebê, e informações sobre ela descritas no texto verbal, que são as informações dadas. A partir da segunda imagem, todas as informações geradas são novas em relação à imagem e ao texto verbal anteriores, demonstrando um contínuo de informações dadas e novas. Pode-se adicionar que a



utilização de setas como um recurso multimodal influencia o leitor na leitura horizontal, conduzindo-o a informações novas a partir das informações dadas.



Figura 27: Composição espacial por horizontalidade em texto multimodal.

O fluxo de informações também pode ser percebido nas construções dos alunos a partir da verticalidade. A verticalidade faz referência ao que está no topo e na base, criando, respectivamente, um campo do ideal e do real. Esse tipo de coesão foi encontrado com maior frequência nos textos produzidos a partir do gênero biografia. A grande maioria dos alunos produziu seus textos com uma foto do colega de classe no topo da página<sup>59</sup> (espaço semiótico), como normalmente se vê em páginas de internet. As fotos escolhidas pelos alunos, em sua maioria, mostravam seus colegas nos melhores ângulos, com boa vestimenta e sorriso no rosto em momentos alegres, sendo esta a informação generalizada ou idealizada, conforme visto na figura 28.

<sup>59</sup> Imagina-se uma linha imaginária cortando horizontalmente o espaço semiótico (a página). O espaço que está acima desta linha contém a informação ideal, enquanto o que está abaixo da linha contém a informação real.



Figura 28: Disposição das fotos dos alunos no topo do espaço semiótico nos textos sobre biografia.

Outro fator de destaque são as escolhas lexicais para os títulos dos textos das biografias, em que alguns continham adjetivos positivos e superlativos: “The girl with no fear”, “My incredibly happy friend”, “One of the most creative friends that I have”, “A biography of a nice person written by the most clueless person ever”, que denotam também a idealização do título presente no topo do espaço semiótico.

À medida que o texto foi sendo desenvolvido, as informações biográficas e reais sobre os alunos entrevistados foram aparecendo. Isso demonstra que é na base do texto onde aparecem as informações com maior riqueza de detalhes, de forma realista e factual, com valor prático de informação (VAN LEEUWEN, 2005). No caso destas construções baseadas no gênero biografia, as informações da base, isto é, as informações reais, foram produzidas pelo texto verbal.

Os alunos tiveram de escrever uma introdução para os seus portfólios, que também podia conter recursos semióticos verbais ou não verbais. Percebeu-se que, na grande maioria das introduções dos portfólios utilizados para análise, o texto verbal se concentrava no centro do espaço semiótico, enquanto o texto não verbal ocupava as margens. Pode-se observar esta ocorrência na figura 29, que demonstra que a informação contida no centro tinha a intenção de chamar maior atenção, isto é, introduzir o portfólio, enquanto as informações marginais apresentavam subserviência, dependência ou complementariedade em relação ao texto verbal, reverberando com os pressupostos teóricos propostos por van Leeuwen (2005) a respeito da centralidade dos elementos semióticos.





Figura 29: Introdução com o texto verbal no centro e o texto não verbal nas margens.

#### 4.2.2. Coesão por conexão de informações

A coesão por conexão de informações demonstra que as informações de um texto multimodal estão conectadas para que produzam significados em um contexto específico, podendo determinar, também, uma leitura não linear. A grande maioria dos modos semióticos não verbais (imagens, figuras, desenhos etc.) que estavam presentes nos textos apresentou um caráter ilustrativo. Na análise feita nos textos dos portfólios multimodais de escrita, pôde-se perceber a recorrência de uma conexão entre os elementos semióticos através de uma elaboração por especificação (ancoragem e ilustração), uma extensão por similaridade e uma extensão por complementariedade. Não foi encontrada nenhuma ocorrência de extensão por contraste nos textos analisados.

Na figura 30, percebe-se uma coesão do tipo elaboração por especificação através de uma ilustração, em que a imagem dá maior especificidade ao texto verbal. A imagem mostra a inscrição “I am a writer” (eu sou um escritor, em português), denotando que a aluna tomou para si a função de ser uma escritora e de escrever os textos para o portfólio multimodal. Após sua leitura da visualização da imagem, o texto verbal se torna mais

específico, pois é nele onde há a descrição do porquê de ela gostar de escrever e ser uma escritora.

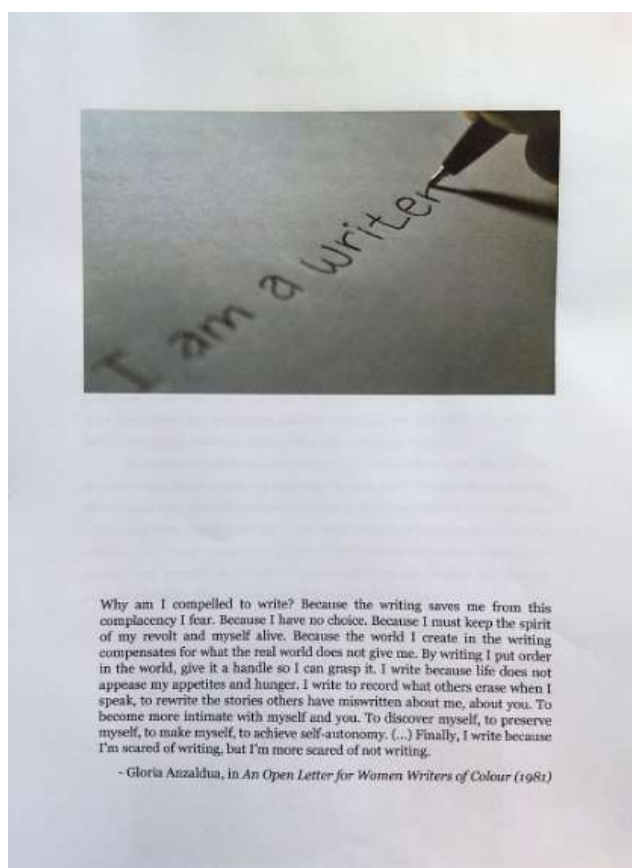


Figura 30: Relação de elaboração por especificação através de ilustração.

Há, também, a ocorrência de coesão do tipo elaboração por especificação através da ancoragem. No texto que pode ser visto na figura 31, o aluno teria que escrever sobre os pontos positivos e negativos de se morar na cidade de João Pessoa. Percebe-se, após a leitura do texto verbal, que o texto verbal torna as imagens dos emojis mais específicas, denotando que o emoji triste se refere aos pontos negativos sobre a cidade e que deixam o aluno triste, e que o emoji alegre faz referência aos pontos positivos, proporcionando alegria ao aluno, ambos descritos no texto. Desta forma, o texto verbal torna os emojis e os sentimentos do aluno mais específicos, e causa coesão entre os elementos multimodais no texto.

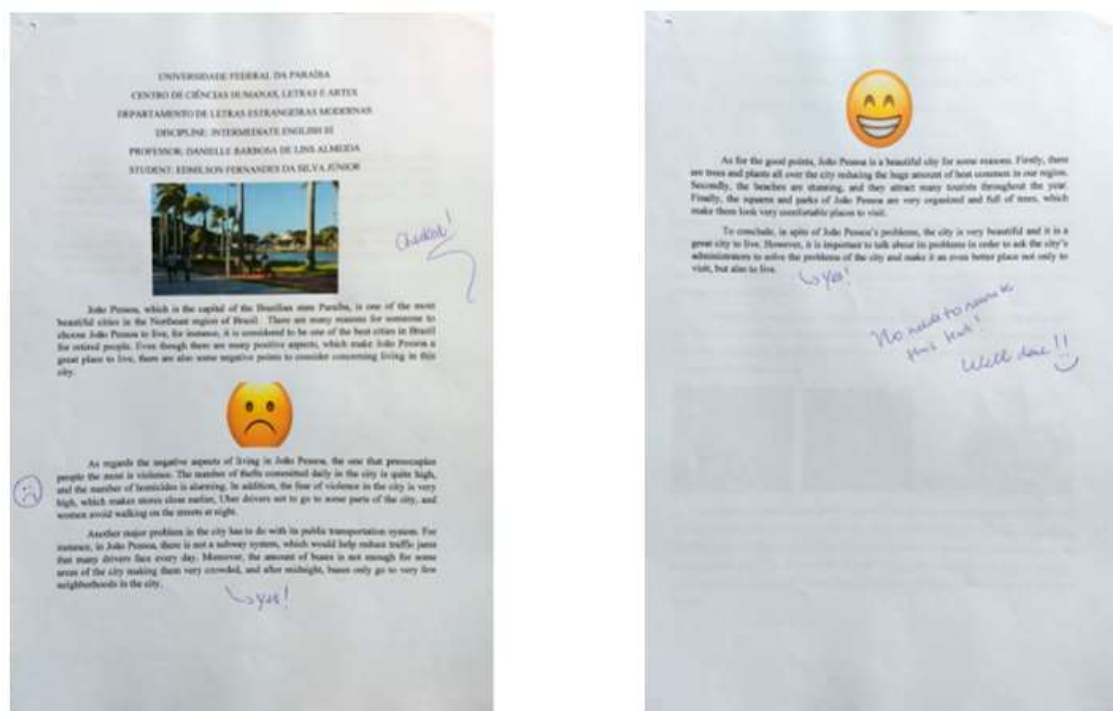


Figura 31: Relação de elaboração por especificação através de ancoragem.

A relação de extensão por similaridade pode ser encontrada no texto de uma aluna sobre o carnaval. Para cada parágrafo desenvolvido por ela, houve a utilização de uma imagem com conteúdo semelhante ao do texto verbal. Em um parágrafo, a aluna reporta sobre o carnaval como uma festa popular em que pessoas se divertem, os locais estão lotados e a música é sempre alta, e a imagem que ilustra esse parágrafo mostra pessoas em um bloco de carnaval se divertindo, cantando e com as mãos para o alto. Em um outro parágrafo, a aluna escreve que aproveita o feriado de carnaval consigo mesma realizando atividades como ler e descansar, que também são reportadas na figura que ilustra esse parágrafo. Idem para o terceiro parágrafo, em que ela fala dos filmes e séries que gosta de assistir, ilustrando através de uma imagem com o símbolo da Netflix, que é uma provedora de filmes e séries de televisão. Assim, texto verbal e imagens apresentam similaridade coesiva.

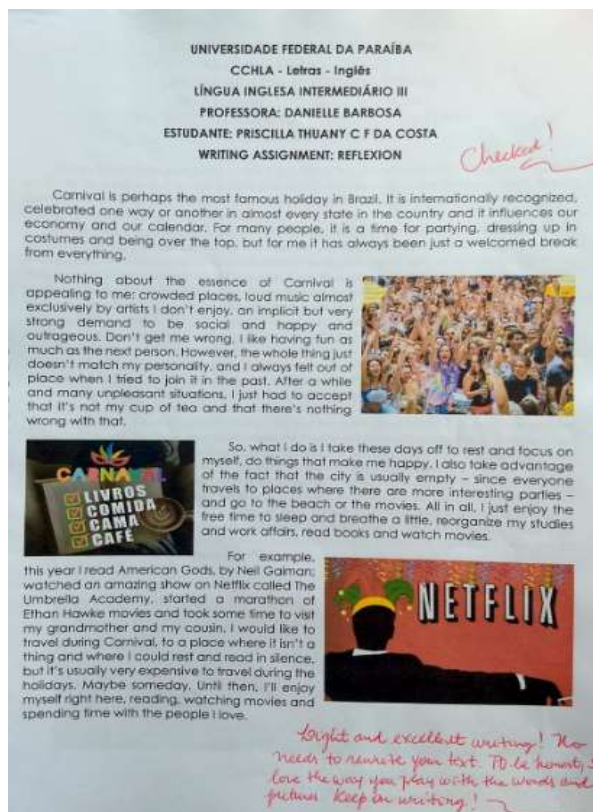


Figura 32: Relação de extensão por similaridade.

Se tomarmos todo o portfólio como um espaço semiótico único, o tipo de coesão por uma relação de extensão por similaridade também pôde ser observado na relação entre os elementos imagéticos escolhidos por um aluno para a construção da capa do seu portfólio multimodal e os textos escritos por ele desenvolvidos e compilados.

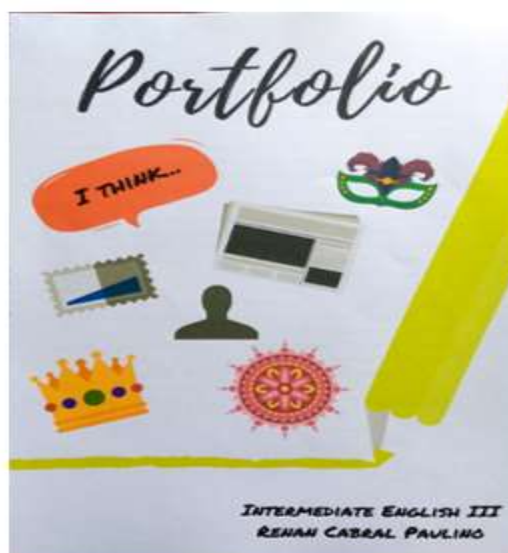


Figura 33: Relação de extensão por similaridade entre os elementos da capa do portfólio e os textos compilados.

Conforme pode ser visto na figura 33, cada imagem da capa se refere a um texto produzido pelo aluno a partir dos gêneros e tópicos propostos para a avaliação 1, apresentando uma similaridade entre os textos e as imagens escolhidas. Por exemplo, a sombra de uma pessoa faz referência à biografia; a coroa faz referência a como o aluno desenvolveu a narrativa sobre como os pais dele se conheceram, em que ele conta uma história de amor que aconteceu no tempo medieval, com seus pais sendo os personagens centrais desta narrativa; o selo reporta ao cartão postal produzido pelo aluno, quando ele descreve os pontos positivos e negativos de morar em João Pessoa; a máscara de carnaval faz referência ao texto sobre o carnaval; o jornal de refere ao suporte utilizado para o aluno para escrever seu texto sobre a poluição do meio ambiente, que foi desenvolvido em uma folha de jornal; e a mandala se referindo ao texto da meditação, já que durante as atividades de pré-escrita, a professora ministrante mostrou uma mandala projetada na parede da sala como forma de deixar o ambiente mais afetuosos, confortável e favorável para a prática meditativa.

Outro processo coesivo encontrado nos textos dos portfólios multimodais de escrita foi a coesão do tipo extensão por complemento, em que o conteúdo da imagem presente no texto multimodal acrescenta mais informações sobre o texto escrito. Em um outro texto sobre o carnaval, o aluno faz uma crítica sobre a forma como as pessoas fazem o uso das redes sociais durante o carnaval, com ênfase à rede social Instagram, na tentativa de mostrar que as pessoas postam apenas os bons momentos durante a festa.



Figura 34: Coesão do tipo extensão por complemento.

O texto multimodal foi desenvolvido de forma idêntica a uma postagem na referida rede social, com uma foto e um descrição desta foto. Dessa forma, neste texto, a imagem complementa o texto escrito e vice-versa, gerando um revezamento frente a uma relação semântica por complementariedade. Aqui, o suporte em que o texto foi escrito corroborou para a relação coesiva por complementariedade, já que, em uma postagem na rede social Instagram, texto e imagem se complementam para a construção de significados através de um revezamento.

Destaca-se, por fim, que alguns recursos de coesão multimodal não foram encontrados nos textos dos alunos, o que não permitiu que pudesse se estabelecer uma conexão entre o texto verbal e o texto não verbal através destes recursos. Porém, isso não afetou a análise sobremaneira, já que os textos produzidos pelos alunos contaram com uma riqueza de recursos multimodais que contribuíram para a análise.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia dos portfólios, quando utilizada no ambiente de sala de aula, seja ele escolar ou acadêmico, procura dar voz aos alunos a partir da promoção de ações que declarem suas identidades. Esta pedagogia promove o diálogo entre os alunos e o professor, proporcionando autonomia e motivação a partir de uma prática reflexiva. Não se pode esquecer que o intuito do uso de uma pedagogia dos portfólios é a avaliação formativa das produções dos alunos em um determinado período de tempo, regulando aprendizagens e estimulando o desenvolvimento de competências baseadas em atividades significativas.

A extensão da pedagogia dos portfólios para uma pedagogia dos portfólios de escrita tem foco na escrita dos alunos a partir de práticas reflexivas que conduzem a um processo progressivo de melhoria em suas produções. Este processo é contínuo, já que o trabalho é realizado por meio de várias atividades escritas que qualificam o aluno em um período determinado pelo professor. A empregabilidade de uma pedagogia dos portfólios de escrita deve ser baseada nos processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita, que podem ser aliados a um trabalho de perspectiva humanista com a inserção de uma pedagogia de gêneros, contribuindo para uma maior efetividade do processo.

Interligar a pedagogia dos portfólios de escrita e a pedagogia de gêneros em uma atmosfera humanista visa ao enfoque no aluno com promoções em autonomia, autorrealização e criatividade. Esta última característica é proveniente da liberdade proporcionada pelo professor para que o aluno desfrute do seu potencial criativo para a construção de textos. Esta construção, pois, é realizada a partir da utilização de uma multiplicidade de linguagens além da linguagem verbal, e os alunos se tornam capazes de produzir textos multimodais que produzem significados múltiplos dentro de um contexto social. Dessa forma, os portfólios de escrita podem designar uma outra extensão, que são os portfólios multimodais de escrita analisados e discutidos neste trabalho.

Nesse sentido, a experiência que aqui foi descrita e realizada em um ambiente acadêmico a partir de uma abordagem humanista, demonstrou que a aplicabilidade da interligação entre a pedagogia dos portfólios de escrita e a pedagogia de gênero proporcionou liberdade para que os alunos produzissem textos multimodais, por mais que o foco das atividades fosse a escrita de textos baseados em gêneros e temas propostos. Isso permitiu que esta experiência abrisse portas para a criação de um ambiente oportuno



para a expressão da criatividade dos alunos. Eles utilizaram-se de escolhas não aleatórias de diferentes recursos multimodais para a produção de significados múltiplos em seus textos compilados em um portfólio multimodal.

A obediência dos processos de construção de textos escritos demonstrou que a multimodalidade se fez presente em todas as atividades propostas até a compilação final dos textos em um portfólio multimodal de escrita. Isto foi benéfico para mensurar o progresso na escrita criativa dos alunos, que a cada gênero e tema trabalhados procuravam melhorar suas produções escritas e se engajar cada vez mais nas atividades propostas na tentativa de alcançar uma autorrealização. Para tal, a reflexão realizada nos textos desenvolvidos pelos alunos foi fundamental para que tudo isso acontecesse, a partir de um trabalho colaborativo e interativo entre os alunos, a professora e o estagiário de docência, com contínuos feedbacks que proporcionaram a autoavaliação.

A multimodalidade encontrada nos textos dos portfólios multimodais de escrita produzidos pelos alunos é parte fundamental do processo criativo e humanista desta pedagogia. Por mais humanista e multimodal que seja a experiência, a função primordial dos portfólios como prática avaliativa da escrita foi deixada de lado, e obedeceu a regras previamente estabelecidas pela professora e pelo estagiário, que mediarão o processo de construção dos portfólios. Os alunos precisam ser incentivados a ter liberdade para a produção escrita criativa e para a utilização de recursos multimodais para a construção de significados múltiplos.

Mesmo sem o conhecimento teórico pertinente aos processos coesivos que foram discutidos e analisados neste trabalho, os alunos participantes dessa experiência se utilizaram de técnicas próprias para construir significados em suas produções, proporcionando uma leitura multimodal em que os elementos verbais e não verbais produziram um todo coerente. Estamos cada vez mais expostos a textos que são produzidos pela união da linguagem verbal com a linguagem não verbal, e isso nos faz requerer uma leitura diferenciada e não linear como nos textos verbais. Outrossim, oportunizar a produção de textos multimodais pelos alunos evidencia as práticas de aprendizagem.

Na mesma medida, a produção de textos multimodais no ambiente de sala de aula se mostra com uma tendência criativa para a expressão dos significados construídos pelos alunos, mostrando a capacidade de se interagir com diferentes modos semióticos. E os portfólios multimodais de escrita colaboram para que a escrita criativa seja desenvolvida



durante todo o processo, proporcionando momentos de reflexão e de autorrealização frente às escolhas feitas para a produção dos textos.

Como professor já atuante, o desenvolvimento desta pesquisa abriu meus olhos no sentido de que realizar um trabalho de escrita criativa em um ambiente de sala de aula requer um engajamento multimodal, com atividades voltadas para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos. A utilização de uma abordagem humanista me fez perceber como interagir melhor com os alunos e como deixá-los livres para o desenvolvimento de seus textos. Esta liberdade permitiu que os alunos se sentissem motivados para a escrita e produção dos textos, para a compilação final e para a construção de um portfólio multimodal.

A experiência aqui descrita foi positiva, em especial pela minha participação ativa como estagiário de docência, já que, em outras oportunidades com portfólios multimodais de escrita, participei como aluno, produzindo textos e compilando-os ao término de um período de tempo. Isso me proporcionou um olhar mais analítico como pesquisador com vistas à produção científica, na tentativa de contribuir para a literatura na área a fim de que outros professores possam utilizar a pedagogia portfólios multimodais de escrita como prática efetiva da escrita criativa no ambiente de sala de aula em que eles trabalham e desenvolvem suas atividades docentes.

## REREFÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. **(In) Humanising Language Classrooms: A Pathway to (De) Motivation.** 167 páginas. Tese de Doutorado. Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. **Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, p. 137-147, 2006.
- ALVES, L. P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem.** In: ANASTASIO, L. G.C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade. Joinville, Santa Catarina: Univille, 2003, p. 101-120.
- BARBOSA, N. M. **O Ensino da Escrita em Língua Inglesa: Uma Perspectiva Discursiva.** In: ICCAL- International Congress of Critical Applied Linguistics- language, action and transformation, Brasília. I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica: linguagem, ação e transformação, 2015, p. 1373-1390.
- BUSTAMENTE, I. G. **A produção escrita em inglês como língua estrangeira pela abordagem dos gêneros discursivos: O estudo de um caso.** 188 páginas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), 2007.
- CAVALCANTI, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos.** 206 páginas. Tese de Doutorado. Natal, Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- DANIELSON, C; ABRUPTIN, L. **An introduction to using portfolios in the classroom.** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- ESTRADA, P. L. **Humanistic motivations: a different perspective in the EFL classroom.** Costa Rica: Letras 41, 2007.
- FREDERICO, A. **O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos.** Cadernos de Letras da UFF, v. 26, p. 101-120, 2016.
- GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. **Atividades de escrita em língua inglesa em contextos de ensino diferenciados.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 7, 2009, p. 1-15.
- GÓMEZ, E. L. **Assessment portfolios and English language learners: frequently asked questions and a case study of the Brooklyn International High School.** Washington, D.C.: The Education Alliance, LAB, Brown University, 1999.
- HORFOLD, P.; ELLIS, R.; HAIGH, A. **The writing portfolio as a tool for the development of communication and learning skills.** Hort Technology. V. 11, No. 4, 2001, p. 668-673.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2ed. London: Routledge. 2006.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

MIRANDA, J. R. **A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio**. 251 páginas. Tese de Doutorado. Brasília, Distrito Federal: Universidade de Brasília, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: Por uma linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MOSKOWITZ, G. **Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom**. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.

NOGUEIRA, M. S. **O uso da multimodalidade em materiais didáticos virtuais dos cursos de graduação de ensino a distância – EaD**. 169 páginas. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2014.

NUNES, A. **Portfolios in the EFL classroom: Disclosing an informed practice**. ELT Journal, V. 58, No. 4, 2004, p. 327-335.

PAESANI, K. **Exercices de style: Developing Multiple Competencies Through a Writing Portfolio**. Foreign language annals. V. 39, No. 4, 2006, p. 618-639.

PAIVA, A. D. **Ciclo de aprendizagem baseado na pedagogia de gêneros: uma nova perspectiva de ensino e letramento**. 27 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília, Distrito Federal: Universidade de Brasília, 2017.

PARK, T. **An overview of portfolio-based writing assessment**. Teachers College, Columbia University working Papers in TESOL & Applied Linguistics, V. 4, N. 2, 2004, p. 1-3.

PIRES, C. Z. **O ensino de língua materna sob a perspectiva da escola de Sidney: uma proposta de leitura e escrita de textos**. In: ROTTAVA, L.; NAOUJORKS, J. (Org.). Linguística Sistêmico-Funcional: interlocuções na formação e no ensino. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016, p. 123-130.

RAMOS, F. S. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias**.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SHARP, J. E. **Using portfolios in the classroom**. Proceedings Frontiers in Education. 27th Annual Conference. Teaching and Learning in an Era of Change, 1997.

SHLAYER, J. **Using student portfolios as an assessment tool in second language learning**. Jerusalem: English Teachers' Journal, 2000, p. 34-38.

SILVA, M. M. P. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais**. 200 páginas. Tese de Doutorado. João Pessoa, Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, D. B. L. **Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual**: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional. Revista Odisseia, Natal, RN, v. 3, 2018, p. 36-56.

SOVIYAH, S. (2007). **Humanistic approach in action**: EFL writing class. Malang: TEFLIN Journal, v. 18, n. 2, 2007.

TAYLOR, G.; WICKING, P. **Creating student portfolios in an English communication class**. Japan: Meijo University, 2012, p. 30-38.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. **The Routledge Handbbook of Applied Linguistics**. New York/London: Routledge, 2011, p. 668-682.

VILARINHO, L. R. G.; LEITE, L. S.; RIBEIRO, M. B.; PIMENTEAL, S. R. G. **O Portfólio como Instrumento de Avaliação**: uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL. Meta: Avaliação, v. 9, 2017, p. 321-336.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

WEBER, S.; FUZER, C. **O estágio de pós-escrita no processo de produção textual**. In: 28º Jornada Acadêmica Integrada, Santa Maria. Anais da 28º Jornada Acadêmica Integrada, 2013.

YANCEY, K. B. **Portfolios in the writing classroom**: A final reflection. In: YANCEY, K. B. **Portfolios in the classroom**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1992.

## ANEXO 1: TERMO DE CONSETIMENTO PARA A ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS

### Termo de consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a matrícula número \_\_\_\_\_, RG número \_\_\_\_\_ e CPF número \_\_\_\_\_, autorizo Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior a utilizar as produções compiladas em meu *Multimodal Writing Portfolio* para fins de análise e apresentação em seu TCC, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 29 de abril de 2019, bem como para demonstração em sua apresentação no 46º Congresso Internacional de Linguística Sistêmico-Funcional e no 15º Congresso Latino-Americano de Linguística Sistêmico-Funcional, em Santiago, Chile, no período de 22 a 26 de julho de 2019.

---

Assinatura do aluno

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.